

Vítor José de Oliveira Fontes

2.º Ciclo de Estudos em Ensino da História e da Geografia

O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica

Orientador: Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Porto
Novembro de 2013

Agradecimentos

Aos alunos da turma C do sétimo ano, do ensino básico, e da turma K, do décimo ano, do ensino secundário, da Escola Secundária de Paredes, ano letivo 2012/2013, pelo seu entusiasmo e disponibilidade para aprender.

À Dra. Isabel Afonso, orientadora cooperante, pelos sábios conselhos, pela serenidade segura, pela sua ajuda e infinita paciência em todos os momentos, sobretudo, os mais difíceis.

Ao supervisor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Professor Doutor Luís Alberto Alves, pelas sugestões apresentadas e pela elegância com que sempre soube fazer as suas críticas.

Ao orientador da Faculdade de letras da Universidade do Porto, Professor Doutor Luís Grosso Correia, pela disponibilidade para discutir, pela confiança que em mim sempre depositou, pela capacidade de orientação que foi fundamental para a conclusão deste projeto.

À Anabela, pelo seu amor e amizade incondicional e pela ajuda preciosa e compreensão infinita nos momentos mais críticos.

À pequena Inês. A quem dedico este texto.

Resumo | Abstract

Neste relatório reportamos o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico da componente de prática de ensino supervisionada da unidade curricular de iniciação à prática profissional na área disciplinar de História, realizado na Escola Secundária de Paredes, no ano letivo 2012/2013.

O nosso objetivo foi procurar compreender qual o potencial didático dos mitos e as lendas no processo de ensino e aprendizagem de História e construção do conhecimento histórico entre os jovens.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes: a primeira de enquadramento teórico-metodológico e a segunda de apresentação dos resultados do estudo empírico.

No primeiro capítulo procuramos clarificar a natureza dos conceitos, funções e significados dos mitos e das lendas, explorando o posicionamento da História face às narrativas funcionais em perspetiva histórica e dando especial atenção à singularidade da historiografia portuguesa.

No segundo capítulo refletimos sobre o potencial didático dos mitos e das lendas na educação histórica, defendendo uma prática pedagógica que valorize e potencie o pensamento imaginário dos nossos alunos. Além disso, apresentamos alguns princípios e orientações metodológicas que consideramos fundamentais para a sua utilização nas aulas de História.

No terceiro capítulo apresentamos o enquadramento e opções metodológicas por nós utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e um conjunto de intervenções educativas que exploram o potencial didático destas narrativas ficcionais nas aulas de História, nas suas múltiplas possibilidades: enquanto recurso, motivação, situação-problema e instrumento de avaliação das aprendizagens, expondo os resultados do nosso estudo empírico.

Assim, acreditamos ter demonstrado o enorme potencial que a utilização dos mitos e das lendas podem ter como motivação para a educação histórica e como recurso para a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas para os alunos, estimulando a imaginação histórica e contribuindo para uma interpretação e apreciação crítica e lúcida das narrativas de ficcionais.

The following report explains the work developed in the ambit of the pedagogical training of supervised teaching practice in the curricular unit of initiation to professional practice in the field of studies of History, carried on at the Secondary School of Paredes in the school year of 2012/2013.

Our goal was trying to understand the didactical potential of the myths and legends in the process of teaching/learning of History and the building of historical knowledge among the youngsters.

This report is organised in two parts, being the first a theoretical and methodological framing and the second the presentation of results from the empirical study.

In the first chapter we aim at clarifying the nature of concepts, functions and meanings of the myths and legends, exploring History's position facing the functional narratives according to an historical perspective and giving a special focus to the distinctiveness of the Portuguese historiography.

In the second chapter we reflect on the didactical potential of the myths and legends in historical education, by advocating a pedagogical practice which values and reinforces the imaginary thinking of our students. Besides, we present some methodological principles and orientations which we consider essential for its usage during History classes.

In the third chapter we present the framework and methodological options which we used in the process of teaching/learning and a set of educational interventions that explore the didactical potential of these fictional narratives in History classes, in a wide range of possibilities: as a resource, motivation, situation-problem and instrument of assessment through the showing of results of our empirical study.

Thus, we believe to have demonstrated the enormous potential of the usage of the myths and legends as a motivation for the historical education and as a resource for the promotion of truly meaningful learning for the students, by stimulating historical imagination and contributing to a critical and lucid appreciation and interpretation of the fictional narratives.

Índice

Introdução	6
Capítulo I. Mitos, Lendas e História: aproximações e distanciamentos	9
1.1. Mitos e Lendas: conceitos, funções e significados	9
1.2. O lugar dos Mitos e das Lendas no processo de construção do pensamento histórico: narrativa implicada, cisão positivista e o retorno à narrativa	29
1.3. Mitos e Lendas: a singularidade da historiografia portuguesa	37
Capítulo II. O potencial didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica	54
2.1. Mitos e Lendas: a apologia de uma pedagogia do imaginário no ensino da História	54
2.2. Princípios e orientações metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de História	65
Capítulo III. Experiências de aprendizagem em História a partir de Mitos e Lendas	70
3.1. Enquadramento e opções metodológicas	70
3.1.1. Caracterização das turmas de regência	70
3.1.2. Opções metodológicas no processo de ensino e aprendizagem	72
3.2. Intervenções Educativas	77
3.2.1. Intervenção Educativa n.º 1 – Mitos e deuses do Antigo Egito	77
3.2.2. Intervenção Educativa n.º 2 – A Civilização Hebraica (narrativas bíblicas)	79
3.2.3. Intervenção Educativa n.º 3 – Mitos e deuses da Grécia Antiga	84
3.2.4. Intervenção Educativa n.º 4 – As origens do Cristianismo (narrativas bíblicas)	88
3.2.5. Intervenção Educativa n.º 5 – A fundação da nacionalidade, a independência do Reino de Portugal e os mitos e as lendas da nacionalidade	90
3.3. Conceções dos alunos acerca da aprendizagem da História a partir dos mitos e das lendas	94
Conclusão	100
Referências Bibliográficas	102

Índice de Anexos

Capítulo III. Experiências de Aprendizagem em História a partir de Mitos e Lendas

Anexo 1	Planificação da Intervenção Educativa n.º 1.	104
Anexo 2	Exemplo de uma proposta de trabalho sobre os mitos e os deuses do Antigo Egito.	108
Anexo 3	Planificação da Intervenção Educativa n.º 2.	112
Anexo 4	Roteiro Didático da Intervenção Educativa n.º 2.	117
Anexo 5	Questionário aos alunos sobre os episódios estudados na Intervenção Educativa n.º 2.	119
Anexo 6	Planificação da Intervenção Educativa n.º 3.	122
Anexo 7	Exemplo de uma proposta de trabalho sobre os mitos e os deuses da Grécia Antiga.	127
Anexo 8	Tarefa – Desafio relativa à Intervenção Educativa n.º 3.	129
Anexo 9	Grelha de Classificação da Tarefa – Desafio relativa à Intervenção Educativa n.º 3.	132
Anexo 10	Planificação da Intervenção Educativa n.º 4.	134
Anexo 11	Roteiro Didático da Intervenção Educativa n.º 4.	139
Anexo 12	Planificação da Intervenção Educativa n.º 5.	141
Anexo 13	Roteiro Didático da Intervenção Educativa n.º 5 (Parte I)	146
Anexo 14	Roteiro Didático da Intervenção Educativa n.º 5 (Parte II)	148
Anexo 15	Guião Pedagógico “ <i>Aqui nasce Portugal</i> ” utilizado na Intervenção Educativa n.º 5.	150
Anexo 16	Grelha de Classificação das respostas dos alunos ao Guião Pedagógico utilizado na Intervenção Educativa n.º 5.	159
Anexo 17	Questionário aplicado aos alunos acerca da aprendizagem da História a partir de mitos e de lendas.	162

Introdução

“O mito é o nada que é tudo”

Fernando Pessoa (1934)

Este verso de Pessoa é verdadeiramente inspirador. Do mesmo modo que se constituiu como o pilar da sua obra *“Mensagem”*, publicada em 1934, também o foi para este relatório. Para Fernando Pessoa o exercício de criar mitos contava-se entre a mais alta ocupação que um homem podia almejar, na medida em que significa *poder*, um imenso poder, o poder de ser tudo e nada em simultâneo, o poder da transformação espiritual sobre o material, pois as ideias e o espírito suplantam a matéria. A essência da sua força está no facto de ser igual, perene, imutável e contínuo em energia e significado, sempre pronto para ser usado e reinventado pelos homens e pelas nações.

Na edição de 2013 da *«Correntes d’Escrita»*, iniciativa que se realiza anualmente na cidade da Póvoa do Varzim, houve uma mesa redonda dedicada ao tema *“Mentem-nos tanto os mitos”*, onde os escritores Almeida Faria, António Mega Ferreira, Antonio Sarabia, Hélia Correia, Inês Pedrosa e Mário Zambujal, sob a moderação de José Carlos Vasconcelos, dirimiram argumentos acerca da verdade e da mentira que os mitos encerram. Dessa conversa gostaria de trazer para este texto algumas das ideias mais fortes que ali foram lançadas, desde logo, a convicção de Almeida Faria de que os mitos não mentem. Os mitos têm sido, desde o princípio da Humanidade, a resposta possível às perguntas sem resposta. Os mitos imaginaram por nós e explicando o inexplicável ordenaram, por nossa conta, o caos. No mito, o susto, o medo e a ansiedade tornam-se menos insuportáveis. Faria foi peremptório ao afirmar que *“os mitos nunca mentem, quem mente somos nós que abusamos da palavra mito e a evocamos, levemente, em vão”*. Garante que precisamos dos mitos para preencher os vazios das nossas vidas. Já para o escritor Mário Zambujal, os mitos, se muito nos deram, mais receberam, por isso ganharam. O seu triunfo é total. É precisamente por nos mentirem tanto que os mitos ocupam o topo. Também para António Sarabia os mitos não mentem, pois por detrás dos mitos há verdades, profundas verdades, sendo que a imaginação é muito importante porque permite sofrer, sentir e viver.

Não é inocente trazer para esta introdução as palavras destes escritores. Por um lado, demonstra a atualidade e a pertinência do tema deste relatório, por outro, lembramos que os mitos e as lendas são narrativas, e a História, mais do que uma ciência, também é uma forma de narrar, existindo, portanto, uma afinidade entre ambas.

Lembramos as palavras de José Mattoso (1988, p. 38) quando afirma que a História é, efectivamente, uma “*representação de representações*”, uma “*modelação*” do passado, pelo que incorpora uma componente de ficção que nunca pode ser ignorada. Assumir esta condição e explorar o seu potencial didático é o objetivo maior deste relatório.

Assim, orientamos todo o nosso trabalho de estágio para a procura de respostas às seguintes questões:

- *Que razões explicam a insegura relação entre a História e as narrativas ficcionais através dos tempos?*
- *Em que medida podemos falar de uma singularidade da mitologia na historiografia portuguesa?*
- *Qual o potencial didático dos mitos e das lendas na aprendizagem da História?*
- *Em que medida é legítimo utilizar mitos e lendas como documentos históricos?*
- *Poderão os mitos e as lendas facilitar a construção de conhecimento histórico útil?*
- *Como poderemos explorar do ponto de vista didático estas narrativas?*

Este relatório encontra-se organizado em duas partes: a primeira de enquadramento teórico-metodológico e a segunda de apresentação dos resultados do estudo empírico.

No primeiro capítulo procuramos clarificar a natureza dos conceitos, funções e significados dos mitos e das lendas, explorando o posicionamento da História face às narrativas funcionais em perspetiva histórica e dando especial atenção à singularidade da historiografia portuguesa.

No segundo capítulo refletimos sobre o potencial didático dos mitos e das lendas na educação histórica, defendendo uma prática pedagógica que valorize e potencie o pensamento imaginário dos nossos alunos. Além disso, apresentamos alguns princípios e orientações metodológicas que consideramos fundamentais para a sua utilização nas aulas de História.

No terceiro capítulo apresentamos o enquadramento e opções metodológicas por nós utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e um conjunto de intervenções educativas que exploram o potencial didático destas narrativas ficcionais nas aulas de

História, nas suas múltiplas possibilidades: enquanto recurso, motivação, situação-problema e instrumento de avaliação das aprendizagens. Além disso, aplicamos um questionário aos nossos alunos de forma a tentar acerca as suas conceções sobre as narrativas ficcionais estudadas nas aulas de História, expondo os resultados do nosso estudo empírico.

Capítulo I. Mitos, Lendas e História: aproximações e distanciamentos

“O mito não é uma realidade sonhada, é uma realidade que faz sonhar.”

Eduardo Lourenço (1989)

1.1. Mitos e Lendas: conceitos, funções e significados

A assunção de refletir sobre as potencialidades didáticas da utilização de mitos e de lendas no processo de ensino e aprendizagem da história impõe, antes de qualquer outra abordagem, uma clarificação dos conceitos de “mito” e de “lenda”.¹ Esta clarificação é essencial, pois a diversidade de conceitos que gravitam em torno das chamadas “narrativas ficcionais ou maravilhosas” é grande e a teia conceitual, complexa.

Atualmente, utilizamos a palavra “mito” para designar um conjunto muito amplo de fenômenos e ideias, assistindo-se de certa forma a uma banalização do termo. Daqui resulta uma dificuldade concreta em definir o que é o “mito” e a necessidade de o enquadrar enquanto narração, isto é, gênero da literatura oral e/ou escrita que se debruça sobre o homem e o mundo.

Originalmente, um mito era entendido como uma verdade absoluta, merecedor de crença profunda e até veneração. Serviam como explicações da origem do homem, do mundo e dos fenômenos da natureza, do desconhecido, do inexplicável. Desde as sociedades humanas primitivas até aos nossos dias, acompanhando a evolução do conhecimento científico, a ideia de mito foi perdendo o seu valor original e passou a usado para designar uma história falsa, fantasiosa, inventada, irreal. De alguma forma, o mito perdeu para a História o seu significado de relato verdadeiro, credível e real. Hoje, mito e História são vulgarmente dois conceitos antagônicos.² No entanto, Lévi-Strauss (1981, pp. 83-64) distancia-se desta oposição e admite:

“Não ando longe de pensar que, nas nossas sociedades, a História substitui a Mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos a Mitologia tem por finalidade assegurar, com alto grau de certeza – a certeza completa é obviamente impossível –, que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado (...) mas, apesar de tudo, o

¹ O nosso imaginário individual e coletivo é povoado por narrativas (orais e/ou escritas) em que a ficção e realidade se misturam para dar sentido à nossa existência. A construção desse imaginário coletivo remonta às origens da própria humanidade e é o resultado da ação combinada dessas narrativas que podem assumir múltiplas formas e características – histórias, estórias, mitos, fábulas, lendas, contos, etc. Desde crianças que o nosso imaginário individual é alimentado por essas narrativas que vão passando de geração em geração, do mesmo modo que o coletivo, os grupos sociais, constroem, partilham e perpetuam essas narrativas, justificadas pelo seu poder de encantamento, fascínio e necessidade que exercem sobre os indivíduos. Neste trabalho debruçar-nos-emos especificamente sobre os mitos e as lendas, pela sua singularidade, abrangência e importância na construção desses imaginários.

² A relação entre Mito e História será desenvolvida com maior detalhe no próximo ponto deste capítulo.

muro que em certa medida existe na nossa mente entre Mitologia e História pode provavelmente abrir fendas pelo estudo de Histórias concebidas não já como separadas da Mitologia, mas como uma continuação da mitologia.”

É frequente usar-se a expressão “*isso é um mito!*” para classificarmos de falso, pouco credível um determinado acontecimento ou facto, ou quando o pretendemos desvalorizar e depreciar. Atualmente, também é comum utilizar-se o conceito de mito para designar ícones da cultura de massas, sejam personalidades desportivas, da música, do cinema ou da política. Esta polissemia do mito não pode ser ignorada, pois incorpora em si mesma, um certo preconceito ou visão pejorativa do próprio conceito bastante enraizada nas sociedades contemporâneas e que pode contaminar de forma comprometedora a sua utilização no processo de construção do conhecimento histórico. Aproximamo-nos, desta forma, da posição de que o mito possui diversas interpretações e que cada uma delas é, à sua maneira, verdadeira (Marinho, 2011, p. 3). Segundo Mircea Eliade (1986, p. 9), na obra “*Aspetos do Mito*”,

“Há mais de meio século, os especialistas ocidentais situaram o estudo do mito numa perspetiva que contrastava sensivelmente com a do século XIX. Em vez de, como os seus antecessores, tratarem o mito na acepção usual do termo, ou seja, enquanto «fábula», «invenção», «ficção», aceitaram-no tal como ele era entendido nas sociedades arcaicas, nas quais, pelo contrário, o mito designa uma «história verdadeira» e, sobretudo, altamente preciosa, porque sagrada, exemplar e significativa. Mas este valor semântico atribuído à palavra mito torna o seu emprego na linguagem corrente bastante equívoco. Com efeito, este termo é hoje utilizado tanto no sentido de «ficção» ou de «ilusão» como no sentido familiar sobretudo para os etnólogos, sociólogos e historiadores das religiões, de «tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar”.

Aliás, de acordo com Karen Armstrong (2005, p. 15-16), “*a nossa alienação moderna do mito não tem precedentes*” e é um fenómeno recente, já que no mundo pré-moderno, a mitologia era indispensável, na medida em que auxiliava as pessoas a entender a sua vida e revelava regiões da mente humana que, de outra forma, continuariam inacessíveis.

Procuraremos, agora, sistematizar algumas das principais características dos mitos (e das lendas), debruçando-nos não apenas no conceito mas, também, no seu significado e valor, socorrendo-nos de um conjunto de autores cujas obras publicadas têm permitido uma melhor compreensão da temática.

De acordo com Karen Armstrong (2005, pp.7-16), na sua obra, *“Uma Pequena História do Mito”*, nunca há uma versão de um mito ortodoxa, única, pois à medida que as circunstâncias mudam, necessitamos de contar de forma diferente os nossos episódios para lhes expor a verdade intemporal. Na verdade, para esta autora os mitos são histórias intemporais que refletem e modelam as nossas vidas – exploram os nossos desejos, os nossos medos, as nossas esperanças e traduzem-se em narrativas que nos recordam o que significa ser humano. No seu sentido original, os mitos ligam-se com o desconhecido, com aquilo para que não tínhamos palavras inicialmente, e destinavam-se a ajudar-nos a lidar com as circunstâncias problemáticas humanas, a descobrirmos o nosso lugar no mundo e a nossa verdadeira orientação. Para Armstrong, um mito é, na sua essência, um guia, um modelo, pois diz-nos o que devemos fazer para vivermos de maneira mais enriquecedora. A autora lembra que no mundo antigo, os mitos serviam para transmitir às pessoas a forma como os deuses se comportavam, não por mera curiosidade ociosa ou pelo seu carácter lúdico, mas sim para capacitarem homens e mulheres a imitar esses seres poderosos e a experimentar, eles próprios, a divindade. Na verdade, os mitos conferem definição e forma explícita a uma realidade que as pessoas sentem de forma intuitiva. Outra característica do mito valorizada por Armstrong está relacionada com a convicção de que:

“a mitologia não é uma tentativa primitiva de história e não clama que narra factos objetivos. Como um romance, uma ópera ou um bailado, o mito é fingimento; é um jogo que transfigura o nosso mundo trágico, fragmentado, e nos ajuda a vislumbrar novas possibilidades quando perguntamos «E se?...» - uma questão que sempre povocou algumas das nossas descobertas mais importantes em filosofia, ciência e técnica”.

Assim, para a autora, um mito é verdadeiro, ou válido, não porque nos transmita dados factuais, mas porque é eficaz, sempre que nos inspire e nos dê esperança. Não devemos, pois, olhar o mito como modo inferior de pensamento que possa ser desprezado. A este propósito, Armstrong considera que:

“Na arte, libertos das barreiras da razão e da lógica, concebemos e associamos novas formas que nos enriquecem a vida e que acreditamos dizerem-nos algo de importante e profundamente «verdadeiro». Também na mitologia alimentamos uma hipótese, trazemo-la à vida por meio de rituais, atuamos sobre ela, contemplamos o seu efeito na nossa existência e descobrimos que adquirimos uma nova percepção no perturbante quebra-cabeças do nosso mundo.”

Uma última característica dos mitos referida pela autora e que gostaríamos de destacar prende-se com a sua dimensão intemporal, sendo essa intemporalidade que lhes reforça o seu poder e lhes garante a sua (re)existência. Segundo Armstrong, o mito apesar de surgir associado a um passado longínquo, está, na verdade, sempre a acontecer. Esta característica, aliada ao facto de termos uma visão estritamente cronológica da história, faz com que a mitologia se assuma como “uma forma de arte que aponta além da história para o que é intemporal na existência do homem, ajudando-nos a passar para lá do fluxo caótico dos acontecimentos aleatórios e a vislumbrar o cerne da realidade”.

Um dos investigadores que mais contribuiu para a compreensão do valor, do papel e do lugar do mito foi Mircea Eliade, historiador e filósofo, autor de um conjunto de trabalhos de grande profundidade que merecem o amplo reconhecimento da comunidade académica. Na sua obra “*Aspetos do Mito*”, originalmente escrita em 1963, Eliade (1986, pp. 12-13) escreve que a definição de mito que lhe parece menos imperfeita, por ser uma realidade cultural extremamente complexa e que pode ser abordada e interpretada em perspetivas múltiplas e complementares, é a seguinte:

“o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos «começos». Noutros termos, o mito conta como, graças aos feitos dos Seres Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, o Cosmos, quer apenas uma fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, uma narração de uma «criação»: descreve-se como uma coisa foi produzida, como começou a existir. O mito só fala daquele que realmente aconteceu, daquilo que se manifestou plenamente. As suas personagens são Seres Sobrenaturais, conhecidos sobretudo por aquilo que fizeram no tempo prestigioso dos «primórdios». Os mitos revelam, pois, a sua atividade criadora e mostram a sacralidade (ou, simplesmente, a «sobrenaturalidade») das suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas e frequentemente dramáticas eclosões do sagrado que funda realmente o Mundo e o que faz tal como é hoje. Mais ainda: é graças a intervenções dos Seres Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural.”

Eliade remata esta “definição imperfeita” acrescentando que “o mito é considerado como uma história sagrada, e portanto uma «história verdadeira», porque se refere sempre a realidades”. Já na sua obra “*O Mito do Eterno Retorno*”, Mircea Eliade (1999) defende que a função soberana do mito é revelar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas: tanto a alimentação como o casamento, o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria.

Baseando-se nos trabalhos de Carlos Jung e de Gilbert Durand, Adriane Monfardini (2005), no seu texto “*O mito e a literatura*” defende a existência de um imaginário coletivo, onde repousam imagens arquetípicas, que seriam imagens primordiais de carácter estável, universal e inato, razão pela qual todas as culturas desenvolveram narrativas míticas, e em todas elas pode-se observar a recorrência de certas imagens. Neste texto, podemos encontrar uma definição de mito proposta por Gilbert Durand (1997) na sua obra “*As estruturas antropológicas do imaginário*” e que considera o mito como:

“um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico, que, sob, o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O Mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias”.

Complementarmente a esta definição, Monfardini (2005, p. 54-55) sublinha que as imagens e os símbolos podem condensar narrativas míticas. Veja-se o caso dos mitos primitivos, que diziam respeito à humanidade como um todo, e se reduzem a imagens individuais que, no entanto, guardam relação com o imaginário coletivo. É precisamente nessas imagens e símbolos, presentes no sonho e na literatura, que se revela a permanência do pensamento mítico. A autora conclui que a elaboração mítica tem acompanhado as transformações decorrentes da evolução do pensamento humano, no entanto, afirma que alguns dos elementos constitutivos do mito permanecem, mais ou menos explícitos, em várias elaborações da ficção moderna. Na verdade, para Monfardini “*o mito narra um acontecimento; mas, além disso, o mito dá respostas a questões que a razão humana não pode compreender. Dessa forma, o mito tenta explicar o inexplicável.*”

No artigo “*Mitos – suas origens e sua importância para o homem contemporâneo*”, Marcelo Cruz (s/data, p. 1-2) assume que vivemos num mundo cercado por mitos, seja em atos religiosos, na origem e formação de um povo, ou nos seus costumes e que nos ajudam a compreender os acontecimentos atuais. Assim, os mitos fazem-nos refletir sobre as nossas origens e auxiliam-nos na busca da verdade. Por outro lado, os mitos servem de orientação para um melhor entendimento ou tentativa de explicação de tudo aquilo para o qual não conseguimos encontrar respostas. Para Cruz,

“Os mitos são definidos como uma explicação dos fatos atuais através de acontecimentos primordiais, que se encontram sempre presentes, sendo que, pelo rito, se faz a ligação do atual

ao primordial. Deste modo, os mitos, ao se referirem aos acontecimentos primordiais, estão nos trazendo uma explicação do atual, pois esses acontecimento ocorrem em determinados espaços e tempos sagrados. Essa referência a um contexto transcendente valida o espaço e o tempo profanos, dando sentido à quotidianidade”.

Para este autor, os mitos são como “uma dimensão vertical que se ergue sobre a dimensão horizontal dos factos humanos”, já que nos levam a entender o tempo e o espaço quotidianos pelo espaço e o tempo sagrados, o que explica o facto de a grande maioria dos relatos míticos começar com as expressões “naquele tempo” ou “no princípio”. Os mitos servem, assim, de modelo e de referência para toda as atividades humanas e possuem uma dimensão de eficácia, na medida em que através do rito, eles têm uma espécie de âmbito mágico que produz resultados. Admitindo o mundo como oriundo de um caos e de um espaço não organizado, pode-se estabelecer uma analogia entre a formação do cosmos e, por exemplo, o processo de formação de uma cidade, entendida como um microcosmo que imita o mundo.

Segundo Marcelo Cruz existem dois tipos de mitos que se distinguem entre si (Quadro 1.1.):

Mitos cosmogónicos	Referem-se à primeira formação do universo. Os poemas de Mesopotâmia são um exemplo uma vez que relatam a formação do mundo a partir das águas primordiais.
Mitos de origem	Procuram dar uma explicação do início de uma instituição ou costume. O relato da fundação de Roma é um exemplo, porque os fundadores Rómulo e Remo são salvos e amamentados por uma loba, que simboliza o carácter guerreiro do povo dessa cidade.

Quadro 1.1. Tipos de Mitos, segundo Marcelo Cruz (s/data)

Na obra “Mito e mitologia”, Walter Burkert (1991, p. 15) fala-nos de uma certa ambiguidade que está adstrita à própria noção de mito, na medida em que este é entendido como “*algo ilógico, inverosímil ou impossível, talvez imoral, e, de qualquer modo falso, mas ao mesmo tempo compulsivo, fascinante, profundo e digno, quando não mesmo sagrado*”. No entanto, para este autor (*Ibidem*, p. 16-17), o mito não tem nada a ver com mística e lembra que a palavra grega «mythos» significa fala, narração, concepção, apesar de no tempo do iluminismo grego se ter transformado no termo usado para designar à distância velhas narrativas, que não eram verdadeiramente para serem levadas a sério. Para este autor, torna-se fundamental entendermos os mitos como

narrativas fundamentais de sentido mais ou menos diverso que pode ser, por vezes, contado como um conto, embora se distancie dele pelo facto de, normalmente, não ser contado por si mesmo e já não o ser nada. Admite, também, que o mito coincide, em grande parte com a lenda, no entanto, duvida sobre a possibilidade de se extrair dele um «núcleo histórico». Considera muito limitativo definir mito como “*narrativa acerca de deuses e heróis*” ou, então, como “*narrativa acerca da origem do mundo e sua ordenação*” ou, ainda, como “*narrativa sagrada, sacralizada*”, por isso recomenda que não se procure a especificidade do mito no conteúdo, mas na função. A definição do mito torna-se, assim, muito simples: mitos são narrativas tradicionais ligadas a rituais, estruturadas de sentido. No entanto, Burkert mergulha na origem etimológica da palavra «*mythos*» para apresentar uma definição muito mais próxima do mito enquanto sistema de comunicação:

“Mito é narrativa aplicada, narrativa como verbalização dos dados complexos, supra-individuais, colectivamente importante. Neste sentido, o mito é fundamental – sem por isso se ter de falar explicitamente de tempos primordiais – como «carta de fundação» de instituições, explicações de rituais, precedente para aforismos mágicos, esboço de reivindicações familiares ou étnicas, e, sobretudo, como orientação que mostra o caminho neste mundo ou no do além. O mito neste sentido nunca existe «puro» em si, mas tal por alvo a realidade; o mito é simultaneamente uma metáfora ao nível da narração. A seriedade e dignidade do mito procedem desta «aplicação»: um complexo de narrativas tradicionais proporciona o meio primário de concatenar experiência e projeto da realidade e de o exprimir em palavras, de o comunicar e dominar, de ligar o presente ao passado e simultaneamente de canalizar as expectativas do futuro.” (Ibidem, p. 16-17)

Numa perspetiva próxima de Burkert, está Roland Barthes (1997, p. 181-223) que ao procurar responder na sua obra “*Mitologias*” à questão «*o que é o mito, hoje?*» afirma que “*o mito é um sistema de comunicação, uma mensagem*”, pelo que não pode ser de modo algum “*um objeto, um conceito ou uma ideia*”, antes “*um modo de significação, uma forma*”, ainda que com limites históricos e condições de emprego. Assim, sendo um mito uma fala, para o autor, “*tudo o que é passível de um discurso pode ser um mito*”, não se definindo pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como o enuncia, pelo que se há limites formais para o mito, não os há substanciais. Perante a interrogação “*Tudo pode então ser um mito?*”, Barthes é peremptório a responder afirmativamente, justificando a sua convicção com o facto de o universo ser infinitamente sugestivo e qualquer objeto do mundo poder passar de uma existência

fechada, muda, a um estado oral, aberto à apropriação da sociedade, dado que nenhuma lei, natural ou não, proíbe de falar das coisas. Outra característica fundamental para Barthes (*Ibidem*, p. 182), é o facto de os mitos serem contingentes, pois:

“podem conceber-se mitos muito antigos, mas não os há eternos, porque é a história humana que faz passar o real ao estado de fala, é ela e só ela que regula a vida e a morte da linguagem mítica. Longínqua ou não, a mitologia não pode ter senão um fundamento histórico, pois o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia surgir da natureza das coisas”.

Sendo o mito uma fala, uma mensagem, ela pode não ser oral, pode ser, também, formada de escritas ou de representações: o discurso escrito, a fotografia, o cinema, a reportagem, o desporto, os espectáculos, a publicidade, entre outros exemplos susceptíveis de servir de suporte à fala mítica.

Para este autor (*Ibidem*, p. 220), diariamente e em todas as manifestações sociais e individuais, *“o homem é detido pelos mitos, reenviado por eles a esse protótipo imóvel que vive em seu lugar, o abafa à maneira de um imenso parasita interno, e traça à sua actividade os limites estreitos em que lhe é permitido sofrer sem remexer o mundo.”* Afinal, a função do mito é, simultaneamente, designar e notificar, fazer compreender e impor. Além disso, para Barthes (*Ibidem*, p. 209-210), *“o mito tem por missão fundar uma intenção histórica enquanto natureza, uma contingência enquanto eternidade”*. O mundo acaba por fornecer ao mito um real histórico, definido, remontando tão longe quanto necessário, pela maneira como os homens o produziram ou utilizaram. Assim, a função do mito é a de evacuar o real, *“ele é literalmente um escorrer incessante, uma hemorragia, ou se se preferir, uma evaporação, em resumo, uma ausência sensível”*. Desta forma, *“o mito não nega as coisas, a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, ele purifica-as, torna-as inocentes, funda-as enquanto natureza e eternidade, dá-lhes uma clareza que não é a da explicação, mas a da constatação”*. Contrariamente a Eliade, para quem o tempo mítico se distingue do tempo histórico, para Barthes não há nenhuma fixidez nos conceitos míticos, eles podem fazer-se, alterar-se, desfazer-se, desaparecer completamente, isto porque são históricos.

Uma última ideia de Barthes que gostaríamos de aqui destacar relaciona-se com o facto de o mito ser um sistema semiológico que pretende superar-se em sistema factual. A significação mítica nunca é completamente arbitrária, é sempre em parte motivada e contempla inevitavelmente uma parcela de analogia. Segundo Barthes,

(*Ibidem*, p. 199) a relação que se estabelece entre o sujeito e o mito o que se espera do mito é um efeito imediato, até porque o mito tem um carácter imperativo e de interpelação. Tendo partido de um conceito histórico, directamente surgido da contingência, “*é a mim que ele se dirige: está voltado para mim, sofro a sua força intencional, ele intima-me a receber a sua ambiguidade expansiva*”. A este propósito, Barthes escreve que:

“o mito é vivido como uma fala inocente: não porque as suas intenções estejam ocultas – se estivessem ocultas não poderiam ser eficazes – mas porque estão naturalizadas. De facto, o que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é que não vê nele um sistema semiológico, mas um sistema indutivo: onde não há mais do que uma equivalência, ele vê uma espécie de processo casual: o significante e o significado têm, a seus olhos, relações naturais. (...) todo o sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito toma a significação por um sistema de factos: o mito é lido como um sistema factual, quando não é senão um sistema semiológico”.

Na verdade, para o autor, o mito não esconde nada e não ostenta nada, antes deforma. O mito não é nem uma confissão nem uma mentira, mas uma inflexão. Desta forma, torna-se pouco importante que o mito possa ser desmontado, pois a sua ação presume-se mais forte do que as explicações racionais que possam desmenti-lo.

“Uma leitura mais reflectida do mito não aumentará, de modo nenhum, nem a sua potência nem o seu fracasso: o mito é, ao mesmo tempo, imperfectível e indiscutível: nem o tempo nem o saber lhe acrescentarão ou lhe tirarão nada.”

Roger Caillois (1980, p. 113), na sua obra “*O Mito e o Homem*”, aponta como um dos aspetos mais desconcertantes do problema dos mitos o facto de estar provado que, em muitas civilizações, os mitos respondem a necessidades humanas suficientes essenciais para que se considere irrisório supor que desapareceram. No entanto, na sociedade moderna, torna-se difícil que satisfaçam tais necessidades, por que razão é assegurada a função do mito. Considerando o mito como uma categoria do imaginário, é-se tentado, para responder a esta questão, a designar a literatura. No entanto, Caillois chama a nossa atenção para o perigo de tal resposta, na medida em que “se existe de facto um valor do mito tomado como tal, não é, de modo algum, de ordem estética”. Para o autor, o mito pertence por definição ao coletivo, justifica, apoia e inspira a existência e a ação de uma comunidade, de um povo, de um grupo profissional ou de uma sociedade secreta. Assim, concluiu (*Ibidem*, p.17-18) que:

“o mito, que ocupa um lugar no ponto extremo da superestrutura da sociedade e da atividade do espírito, responde, por natureza, às mais diversas solicitações, e isso simultaneamente, de tal forma que elas se imbricam nele de um modo a priori bastante complexo e que, por conseguinte, a análise de um mito a partir de um sistema de explicação, por bem fundamentado que ele esteja, deve deixar, e deixa com efeito, uma impressão de insuficiência inultrapassável, um resíduo irredutível a que temos a tentação imediata de atribuir – por reação – uma importância decisiva.”

Esta originalidade e complexidade intrínseca aos mitos impõe que a sua interpretação beneficie das informações fornecidas pela história, pela sociologia e pela geografia, fundamentando nelas as suas interpretações, já que para Caillois (*Ibidem*, p. 21), essa pode ser, sem dúvida, a chave do sucesso, atendendo a que os dados históricos e sociais constituem os invólucros essenciais dos mitos.

Uma outra dimensão bastante explorada pelo autor nesta obra é a relação fundamental que se estabelece entre “mito”, “rito”, “herói” e “indivíduo”. Para Caillois (*Ibidem*, p. 24-25) o herói é, por definição, *“aquele que fornece às situações míticas uma solução, uma saída feliz ou infeliz, enquanto o indivíduo sofre por não ser capaz de sair do conflito de que é vítima”*. Assim, o herói é aquele que é capaz de resolver o conflito em que o indivíduo se debate, capacidade que lhe confere o seu direito superior. No entanto, o indivíduo necessita do ato, ou seja, ele não pode manter eternamente uma identificação virtual com o herói, uma satisfação ideal. Exige uma identificação real, a satisfação de facto. É esta razão que sustenta o facto de o mito surgir frequentemente acompanhado por um rito, visto que *“se a violação do interdito é necessária, só é possível na atmosfera mítica, e o rito introduz aí o indivíduo. Apreende-se aqui a essência da festa: constitui um excesso permitido através do qual o indivíduo se encontra dramatizado e se torna herói, o rito realiza o mito e permite a sua vivência”*. Assim, separado do rito, o mito perde, se não a sua razão de ser, pelo menos o melhor da sua força de exaltação: a capacidade de ser vivido. Além disso, corre o risco de se tornar literatura apenas, como a maior parte da mitologia grega na época clássica, irremediavelmente falsificada e normalizada. Esta união é indissolúvel, pois a sua separação sempre foi a causa da sua decadência. Para Caillois (*Ibidem*, p. 25), a mitologia só é receptível para o homem na medida em que exprime conflitos psicológicos de estrutura individual ou social, dando-lhes uma solução ideal. Quando o mito perde o seu *«poder moral de constrangimento»*, torna-se literatura e objeto de

gozo estético (*Ibidem*, p. 114), embora mito e literatura sejam dois conceitos que indiscutivelmente se interpenetram e complementam.

Esta relação entre o indivíduo e o herói constitui um dos aspetos mais relevantes do mito e também sobre ela Mircea Eliade reflete nas obras “Aspetos do Mito” (1986) e “O Mito do Eterno Retorno” (1999). Para o autor (*Ibidem*, 1986, p.123):

“os mitos recordam constantemente que acontecimentos grandiosos tiveram lugar na Terra, e que esse passado glorioso é, em parte, recuperável. A imigração dos gestos paradigmáticos tem também um aspeto positivo: o rito leva o homem a transcender os seus limites, obriga-os a situar-se ao lado dos Deuses e dos Heróis míticos, a fim de poder realizar os seus atos”.

Esta é outra das funções dos mitos, a função inspiradora e motivacional do indivíduo e do coletivo que se manifesta num esforço de auto-superação constante. Na segunda obra, Eliade escreve que o guerreiro (indivíduo), seja ele qual for, imita o herói e procura aproximar-se o mais possível desse modelo arquetípico. Interrogando-se em que medida a memória coletiva recorda um acontecimento histórico, conclui que é através da metamorfose, ao escrever (*Ibidem*, p. 57) que *“de certo modo assiste-se à metamorfose de um personagem histórico em Herói mítico”*, sendo que um acontecimento histórico em si só perdura na memória popular e a sua recordação só inspira a imaginação poética, na medida em que esse acontecimento histórico se aproxima do modelo mítico e sublinha (*Ibidem*, p.58-59) que a recordação de um acontecimento ou de uma personagem histórica,

“não perdura por mais de dois ou três séculos na memória popular. Isso deve-se ao facto de a memória popular ter dificuldade em reter acontecimentos individuais e figuras autênticas. Ela recorre a outras estruturas: categorias em vez de acontecimentos, arquétipos em vez de personagens históricas. A personagem histórica é assimilada ao modelo mítico (herói, etc.) e o acontecimento é integrado na categoria das ações míticas”.

Para o autor, essa memória modifica-se ao fim de dois ou três séculos para poder participar no modelo da mentalidade arcaica, que não pode aceitar o individual e só conserva o exemplar, o que o leva a encarar a memória coletiva como *a-história*.

Na verdade, Maria Barata (1990, p.81-82) no seu trabalho de investigação em Filosofia Social e Política intitulado “Mito, Política e Sociedade: o caso português” defende que o mito, quando encarado na sua função fundamental, liga-se simultaneamente ao individual e ao grupo, realizando a dupla função de reinserção social do indivíduo e de reestruturação do grupo, sendo estes aspetos complementares e

interdependentes. Segundo a autora, quer nas sociedades primitivas, quer nas mais desenvolvidas, o mito é sempre uma narrativa transmitida e fixada, através da qual a comunidade que a preserva se reconhece a si mesma, se identifica, e se diferencia, num exercício que conjuga elementos provenientes de campos aparentemente distantes: o campo sociológico e o campo psicológico.

“Efetivamente, as manifestações do imaginário mitológico, quer os grandes mitos sagrados das sociedades tradicionais, quer os nossos mais familiares mitos modernos, de uma forma geral, apresentam, tanto do ponto de vista sociológico, como psicológico, características básicas que os fazem radicalmente diferente de qualquer sistema particular de discurso, especialmente da linguagem verbal, e os tornam muito próximos do sonho.”

Baseando-se em Raoul Girardet (1986), Maria Barata (*Ibidem*, p.82), sustenta que tal como o sonho, o mito organiza-se numa sucessão dinâmica de imagens, que se encadeiam, nascem umas das outras, correspondem e confundem-se. De mesma forma que o sonho não pode ser partido, também o mito não pode ser partido, definido, fechado em contornos precisos, pois isso traduzir-se-ia numa visão empobrecedora, e mutiladora da sua riqueza e complexidade intrínseca. *Polimorfia* é o conceito escolhido por Girardet para traduzir o que é comum ao sonho e ao mito.

Outro aspeto salientado por Barata (*Ibidem*), e que aproxima os processos de elaboração mítica com os processos psicológicos do sonho, é o fenómeno de alienação ou não identificação, esclarecendo que se trata de uma semelhança ou relação íntima entre o traumatismo social que origina o mito e o traumatismo psíquico que origina a alienação, em qualquer dos casos uma atitude de rejeição perante um estado de coisas, uma realidade que nos parece estanha, ou até adversa. Daí que, para a autora, “o mito seja frequentemente definido como uma leitura imaginária do momento histórico”.

Um último contributo desta obra para este trabalho está relacionado com a assunção da existência de “mitos coletivos” e “mitos individuais”. Nas sociedades primitivas, o mito foi uma das mais poderosas criações do pensamento coletivo, tal como tem sido defendido por etnólogos e antropólogos, dado que nessas sociedades a dimensão privada da existência é quase inexistente, ao contrário do que acontece nas sociedades contemporâneas, em que as fronteiras entre esfera pública e esfera privada da existência humana estão muito bem delimitadas, ainda que as relações entre ambas sejam bastante complexas. No entanto, segundo Barata (*Ibidem*, p. 66):

“seja qual for o grau de evolução que se verificar nas sociedades modernas, a sua dimensão coletiva nunca é abolida. Pode ser atenuada, ou fortalecida, mas nunca anulada. Então, se não

há rutura entre o mundo arcaico e o mundo moderno, e se a dimensão coletiva permanece, poder-se-á concluir que o mundo moderno conserva ainda um certo comportamento mítico.”

A este propósito, Eliade (*apud* Barata, *Ibidem*, p. 67-68) considera que o mundo moderno não é rico em mitos, e todos os mitos modernos só serão compreendidos enquanto sucedâneos dos grandes mitos clássicos, pré-existentes. Para Eliade, não se pode afirmar que o mundo moderno tenha abolido o mito, mas sim que ele lhe inverteu o campo de ação, ou seja, o mito já não é dominante em setores essenciais da vida, tendo sido recalcado para zonas obscura, da psique, e atividades secundárias da sociedade. Contudo, Barata (*Ibidem*) lembra que esta não é uma opinião partilhada por outros autores como R. Patai (1974) que considera que o homem moderno constrói também os seus mitos e, embora se assista a uma sobrevivência dos mitos clássicos no mundo atual, isso não pode ser entendido como sinónimo de inexistência dos mitos autenticamente modernos. Na verdade, enquanto Eliade postula um enfraquecimento do mito (referindo-se, sobretudo, aos mitos coletivos), autores como Barthes, Dorflès e Durand, defendem a existência de uma grande variedade e riqueza de mitos na sociedade atual (neste caso, de mitos individuais)³. Parece haver algum consenso que a actualidade é marcada pelo grande florescimento de mitos individuais e de relativo refluxo dos mitos coletivos, o que traduz a afirmação de um carácter profundamente individualista e até narcisista do pensamento contemporâneo em detrimento do enfraquecimento dos mitos coletivos, particularmente os de natureza política.⁴ Para Barata (*Ibidem*, p. 71), esta distinção entre mitos individuais e coletivos é um pouco artificial, uma vez que a fronteira entre eles é, na verdade, demasiado ténue.

Na obra “História das Mitologias I” Félix Guirand (2006, pp. 13-18), considera o mito como uma das primeiras manifestações da inteligência humana e uma forma primordial do espírito humano que acaba por estar na origem de toda a poesia e de toda a literatura. Os primeiros contos imaginados pelo Homem resultaram da ânsia de compreensão e interpretação de tudo aquilo cujo sentido não conseguia alcançar de forma a sossegar as suas inquietações, temores e medos. Num esforço para tipificar estas narrativas míticas, Guirand afirma que, relativamente ao conteúdo, os primeiros

³ Entendem-se por “mitos individuais” os mitos ligados ao sexo, à evasão e fuga à realidade quotidiana, ao culto do corpo e do aspeto físico em geral e, ainda os mitos ligados aos aspetos mais recônditos e misteriosos da personalidade humano. Estes são apenas exemplos da enorme variedade de construções míticas que caracterizam a nossa sociedade atual, todas elas coincidindo naquilo que se pode chamar o culto do individualismo.

⁴ Sugere-se a leitura da obra “A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo” de Gilles Lipovetsky (1989), Lisboa: Relógio de Água.

mitos que se apresentam são aqueles que se referem aos fenómenos da natureza. Estes são os mais numerosos e, simultaneamente, os mais antigos, podendo mesmo ser considerados anteriores a qualquer ideia religiosa, sobrepondo uma concepção sobrenatural das coisas e da natureza. Estes mitos primitivos permitiram formas de pensamento alicerçado em hábitos de reflexão, esforçados por imaginar explicações para os fenómenos observados, para os factos que impressionavam os homens ou para os problemas que mais os preocupavam. Por essa razão estes mitos eram essencialmente cosmogónicos ou meteorológicos, eram mitos sobre a invenção do fogo, sobre a origem do homem e sobre a morte e eram partilhados por diferentes comunidades humanas.

Já quanto aos mitos de carácter religioso, Guirand (2006, pp.15-16) considera que são de dois tipos. Uns têm a sua origem nas práticas de culto, já que o homem primitivo, ainda antes de adquirir a noção do divino, recorre a certos ritos mágicos, encantamentos e feitiços para dominar os poderes sobrenaturais. Os outros dizem respeito aos próprios deuses, seguramente numa fase mais tardia, já que, para se constituírem, necessitaram de uma religião bem consolidada e enraizada e até bastante afastada das suas origens. Para este autor (*Ibidem*, p. 16), existe ainda um outro grande grupo de mitos que se referem não a deuses, mas a heróis.

“Alguns destes mitos são simplesmente transposições de mitos meteorológicos, mais frequentemente mitos solares, se bem que a escola filológica tenha abusado destas interpretações; outros referem-se a heróis civilizadores, engrandecidos pela lenda; outros, enfim, perpetuam a recordação dos grandes feitos históricos ou procedem do desejo de dar às cidades origens ilustres. (...) Além disso, a muitos destes mitos está associada uma significação moral. Ela nem sempre é perceptível e a extravagância da narrativa muitas vezes dissimula o seu alcance.”

Na verdade, a mitologia é uma construção partilhada por todas os setores e estratos de uma sociedade, uma vez que os mitos não são apenas originários da credulidade popular ou da imaginação dos poetas, mas também traduzem, ainda que de modo figurado, a experiência dos pensadores, dos sábios e dos filósofos.

Neste esforço de catalogar, tipificar, classificar, estruturar ou organizar os diferentes tipos de mito, Isménia de Sousa (2002) lembra que a construção de uma tipologia das mitologias não pode ignorar “o longo período da história da criatividade fantástica que a humanidade foi criando”, até porque a própria origem da História e a origem do Mito partilham uma herança comum, embora a História desempenhe hoje o

papel da Mitologia no passado.⁵ Assim, Isménia de Sousa (2002) identifica os seguintes tipos de mitos:

- mitos cosmogónicos relativos à origem do mundo e da natureza na sua totalidade;
- mitos antropogónicos sobre a origem do homem e da humanidade;
- mitos relativos a deuses, que se referem à origem e às vicissitudes primordiais de figuras divinas;
- mitos de fundação heróica ou cultural, que narram a origem dos bens culturais, materiais e espirituais, como por exemplo, as plantas úteis, as armas de caça, as técnicas de pesca, o matrimónio, a iniciação, as leis, etc.; tais mitos aparecem como “heróicos” quando fazem remontar a fundação não a uma figura autenticamente divina, mas ao “herói cultural” como protagonista mítico diferente das figuras divinas. Pertencem a esta categoria numerosas espécies de mitos que podem ser classificados, em relação aos bens culturais fundados, como mitos de fundação da magia, de fundação da diferença sexual entre o homem e a mulher, de fundação de cultos específicos;
- mitos de fundação e a introdução da morte que narram o acontecimento primordial a partir da qual a morte entrou no mundo modificando uma condição original de imortalidade do homem.

Uma outra proposta de classificação dos mitos é-nos apresentada por Ana Klaciewicz (2009, p. 17) no seu trabalho “Lendas, mitos e história: estudo sobre as narrativas polonesas e gregas”, onde os divide em (Quadro 1.2.):

Tipologia de mitos segundo Klaciewicz (2009)	
Teogónicos	Origem dos deuses
Cosmogónicos	Origem e evolução da Terra
Astronómicos	Origem e atuação do mundo astral
Culturais	Origem dos seres e explicação de uma prática, uma crença, uma instituição
Naturais	Fenómenos físicos
Etiológicos ⁶	Origem das coisas, os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje. O mito fundador, comum na cultura grega e na religiosidade, estabelece leis para as relações entre humanos e divindades; justifica mudanças de ordem social, política ou moral e expõe uma ligação da narrativa com a história factual, como por exemplo a história de Rómulo e Remo, que fundaram Roma.

Quadro 1.2. Tipologia de Mitos segundo Klaciewicz (2009)

⁵ Isménia de Sousa, “Mito e mito literário: trajetórias de teorizações no século XX”, in Cadernos de Literatura Comparada 5: Contextos de Modernidade. Orgs. Isménia de Sousa e Maria de Lurdes Sampaio. Porto: Granito/ Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, 2002, pp. 71-90.

⁶ Segundo Eliade (*apud* Klaciewicz, *Ibidem*, p. 19) é através deles que conhecemos a razão pela qual a condição da humanidade se modificou em determinados momentos da sua história. De acordo com Marilena Chaui (*Ibidem*), estes mitos impõem um “vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa, que não permite o trabalho da diferença temporal e que se conserva como perenemente presente”.

A certeza da existência de um património cultural e identitário comum, de valor inestimável para as sociedades, constitui uma espécie de legado que o Homem procura perpetuar pela sua transmissão e difusão através dos tempos. A acumulação de saberes, de valores e de experiências é uma das mais significativas heranças que um povo, grupo ou comunidade procura preservar, recorrendo para tal a processos narrativos orais, escritos e simbólicos. Segundo Klacewicz (*Ibidem*, p. 9-10):

“Graças à oralidade, foi possível reunir as diferentes experiências das culturas humanas. A transmissão das práticas e impressões e o relato das façanhas heróicas, de fenómenos da natureza, de episódios diários da comunidade de forma fantasiosa e imaginativa tornaram-se valiosas fontes literárias. (...) Conservada pelo povo, onde surge, a literatura oral sofre modificações temporais e espaciais, assimila novos elementos, toma e empresta material das diversas etnias, mantém-se na memória coletiva e, desvinculada das convenções literárias, atinge a todas as classes invariavelmente, sejam letras, sejam iletrados.”

Estas narrativas abrangem os mitos, as lendas, os contos, as fábulas, para citar as principais, ainda que a distinção e a determinação dos limites entre lenda e mito seja uma tarefa complexa. Tal como o mito, também a lenda surge associada a uma certa ideia de falsidade, algo irreal, inventado ou sem comprovação, alvo de um uso pejorativo para designar crenças sem fundamento. Num esforço para distinguir lenda e mito, Klacewicz (*Ibidem*, p. 13) considera que a *“lenda é explicada como narrativa de um facto histórico que foi acrescida da imaginação e fantasia popular, já o mito não deriva de acontecimentos e tem apelo sobrenatural”*. Baseando-se em Weitzel (1995), Klacewicz (*Ibidem*) refere que o conteúdo da lenda seria o real e do mito o sobrenatural; a lenda tem a História e a Geografia como aspetos, enquanto o mito tem a Religião e a Magia; e como personagens a primeira forma de narrativa tem seres humanos e a segunda, deuses, semideuses e heróis divinizados. Citando André Jolles (1976), a autora (*Ibidem*, p. 14) acrescenta que *“a disposição mental da lenda é a imitação com o intuito de manter a tradição, a história”*, lembrando que originalmente as lendas eram compilações de histórias e depoimentos sobre a vida e os atos de santos. Pelo contrário, o mito tem como disposição mental o saber, a ciência, *“trata-se, aqui, do saber absoluto, que só se produz num caso: quando um objeto se cria a si mesmo numa interrogação e na sua resposta, para se fazer conhecer e se manifestar na palavra, na profecia”*. Assim, o mito, por um lado, é facto e crença, por outro, narrativa, literatura oral. Na verdade, é este ato de crença que verdadeiramente distingue o mito das outras narrativas como a lenda, o conto ou a fábula, já que nestas formas é também possível

encontrar elementos de ordem sobrenatural. Sistematizando, a autora (*Ibidem*, p. 18) conclui que a principal diferença entre lenda e mito é, então, a disposição mental; enquanto a primeira fragmenta a realidade para propor um modelo imitável, tomando como importante a não existência humana num todo, mas o momento, o instante de uma determinada ação da personagem, a segunda é criação, é a busca do saber absoluto o qual se produz quando um objeto se cria numa interrogação e na sua resposta.

De acordo com Dorson (1970) (*apud* Klacewicz, *Ibidem*, p. 15), as lendas podem ser classificadas em (Quadro 1.3):

Tipologia de lendas segundo Dorson (1970)	
Pessoais	Ligadas a um indivíduo conhecido, herói ou vilão. Podem ser subdivididas em heróicas, hagiográficas ou anedóticas.
Locais	Vinculadas a uma localidade, falam de rios, lagos, terras, cavernas, grutas e demais acidentes geográficos.
Episódicas	Contam acontecimentos particulares que interessam à comunidade.
Etiológicas	Descrevem a origem de um animal ou planta.

Quadro 1.3. Tipologia de lendas segundo Dorson (1970)

Uma outra característica da lenda é o facto de ser uma narrativa que procura resumir esquematicamente um determinado número de fenómenos com características comuns, empenhando-se em reuni-los num só conceito. Por outras palavras, trata-se de uma forma narrativa que procura uma forma de condensar informações, já que o importante é ser uma história curta e de fácil memorização.

Num esforço de clarificação do conceito de lenda, Klacewicz (*Ibidem*, p. 19) recupera a definição apresentada por Luís Cascudo (1976):

“As lendas são episódio heróico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral e popular, localizável no espaço e no tempo. De origem letrada, lenda, legenda, «legere» possui características de fixação geográfica e pequena deformação e conserva-se as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. É muito confundido com o mito, dele se distâcia pela função e confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um tema central com área geográfica mais ampla e sem exigências de fixação no tempo e no espaço.”

Pronunciando-se acerca do valor da lenda, a autora (*Ibidem*, p. 18) apresenta-nos a posição de J. Bayard (1957) para quem “lenda é mais verdadeira do que a história”, na medida em que nestas narrativas são incorporados os sentimentos, as emoções e o

pensamento do povo. Segundo este autor, nas lendas encontramos ensinamentos humanos mais valiosos do que os passados pela rigidez cronológica do estudo histórico e mesmo que deformada pela imaginação popular, a lenda é uma ação localizada com exactidão, tem personagens bem definidas e fundamenta-se em factos históricos.

Independentemente do significado e valor atribuído ao mito e à lenda, parece consensual que o limite que os separa é bastante frágil, até porque uma mesma narrativa pode ser interpretada como lenda em determinada cultura e como mito noutra, o que para alguns resulta da facto de um degenerar do outro, como que um ramo de um mesmo tronco.

Neste exercício de clarificar e distinguir os conceitos de mito e de lenda, e dos posicionar no contexto de narrativas imaginárias, Sebastião Oliveira e Antónia Lima, no seu artigo “*O mito na formação da identidade*” (s/data), centram o debate em torno da veracidade e falsidade daquelas narrativas e incluem outras, como a fábula e os contos. Depois de apresentarem uma síntese sobre as diferentes abordagens a que os mitos têm sido sujeitos através dos tempos, estes autores estacionam na visão antropológica, segundo a qual mito significa história verdadeira, exemplar e sagrada, tanto mais quanto é a revelação primordial, modelo das atividades e instituições humanas. Alvo das investidas da ciência, preocupada em decodificar e destruir os mitos, para estes autores (*Ibidem*, p. 2-3), “*a ciência só destrói um mito criado por outro: o de si mesma*” e acrescentam que o mito não pode ser encarado como ficção, engano e falsidade, antes um modo de falar, ver e sentir dimensões da realidade, inatingíveis racionalmente, dando-lhes significado e consistência, impondo limites à própria reflexão filosófica que é de ordem estritamente racional. O mito possui um carácter sagrado que dá sentido às narrativas do tempo primordial e que estabelece a diferença entre o santo e o profano; a verdade e a mentira; o bem e o mal. Os mitos são, portanto, “histórias verdadeiras”, enquanto as fábulas ou os contos “histórias falsas”. Nas histórias “verdadeiras”, defrontamo-nos com o sagrado e o sobrenatural, ao contrário das “falsas” que têm um conteúdo profano e relatam aventuras maravilhosas de um herói nacional, vulgarmente de origem humilde que se tornou salvador do seu povo, livrando-os de monstros, seres malévolos, tiranos ou calamidades e realizando feitos notáveis e de elevada nobreza. São os mitos que dão sentido à cultura e à vida de determinados grupos sociais, passando a integrar uma realidade total em permanente renovação. Segundo Gusdorf (1980), citado por Oliveira e Lima (*Ibidem*, p. 5), o mito traduz-se numa justificação da existência, fundando o temporal no intemporal, constituindo um princípio de

integralidade que satisfaz por esse recurso a uma prioridade ontológica, uma verdade que lhe antecede em valor. Para estes autores (*Ibidem*), é o processo de contar, ler e ouvir as narrativas que possibilita às gerações mais jovens a compreensão do tempo primordial e resgatando-o para a realidade presente, fazendo-os viver, na imaginação, os acontecimentos que lhes foram narrados e isso contribui para a formação da identidade do homem como e onde ele vive.

É neste contexto que as lendas ocupam um lugar fundamental, pois estas narrativas sistematizam e ordenam realidades, envolvendo tanto o narrador como os ouvintes num tempo e num espaço de reintegração dos acontecimentos da história. Tomando como exemplo as comunidades de indígenas da região da Amazônia, Oliveira e Lima (*Ibidem*) citando Lima (2003) alertam para o facto do manancial da cultura oral se encontrar ameaçado pelas mudanças constantes da forma de organização da sociedade atual que interfere nos aspectos culturais, dificultando que as populações se reúnam e exercitem a sua memória em torna dessa tradição milenar de contar histórias. O mito está, portanto, inserido na cultura de um povo, sendo através desta que se estabelece a relação entre mito e identidade, sendo uma manifestação do sentimento de pertença. Este sentimento de pertença é um fator de inclusão, na medida em que permite a identificação do indivíduo com as marcas próprias de uma cultura, grupo, ou instituição, permitindo que este se localize e seja localizado num determinado sistema social. Segundo Cuche (1999), citado por Oliveira e Lima (*Ibidem*, p. 7), esta identidade cultural trata-se de uma “*modalidade de categorização da distinção nós/ eles, baseado na diferença cultural*”. Assim, a identidade é um conceito que pode ser compreendido enquanto construção social com efeitos sociais, elaborada de forma dinâmica e multidimensional, na relação entre os grupos onde, à medida que se diferenciam, organizam trocas. Existe, pois, uma relação estreita entre a questão da identidade e o significado do mito, na medida em que este é um elemento específico e distintivo de um espaço geográfico e cultural de um povo.

A emergência da globalização, enquanto fenómeno político, ideológico, económico e cultural, erguido sobre o paradigma da pós-modernidade, tem contribuído para uma certa homogeneização cultural e, conseqüentemente, para um enfraquecimento das culturas locais, apesar dos movimentos de resistência verificados um pouco por todo o mundo.⁷ É neste contexto de afirmação de uma

⁷ Apesar da tensão existente entre o pós-moderno global e o nacional; entre o nacional e o local; entre o local e o estrangeiro não ser nova nem consensual, ela tem sido intensificada nas ultimas décadas.

“transculturalidade” emergente que as lendas e as narrativas míticas desempenham um importante papel de preservação da identidade e da memória individual e, sobretudo, coletiva de uma comunidade. Para estes autores (*Ibidem*, p. 9-10), o relato mítico deve ter um carácter específico para cada povo e isso manifesta-se através de uma narrativa situada no tempo e no espaço onde ocorre um acontecimento com uma dimensão sagrada e que culmina com o surgimento de uma determinada realidade normalmente com um propósito fundador e ordenador do comportamento humano, com o propósito de explicar a realidade atual através da explicação do tempo primordial e daqui concluem que:

“a necessidade de compreender a realidade presente faz com que o homem pós-moderno, que se beneficia do avanço tecnológico para o seu conforto pessoal e sucesso profissional, busque no mito a razão de ser da sua existência, para suprir o vazio que existe na sua vida no que diz respeito à sua própria memória cultural.”

Assim, a influência do mito na formação da identidade do homem só ocorre quando se dá a integração dele com a cultura, bem como a sua aceitação. Este conjunto de conhecimentos transmitidos de geração em geração ao longo da história trouxe informações de grande valor para o mundo pós-moderno, apesar dos vertiginosos avanços tecnológicos e científicos verificados nas últimas décadas. Por outro lado, estes conhecimentos reafirmam uma determinada identidade e fortalecem o mito, legitimado por *“uma referência a um suposto e autêntico passado, possivelmente um passado glorioso, um passado considerado real, rememorado por cerimónias sagradas que valida a identidade das pessoas que as aceitam como verdade absoluta”* (*Ibidem*).

Oliveira e Lima (*Ibidem*, p. 11-12) exploram com algum detalhe o conceito de lenda, afirmando que se trata de uma forma de narrativa mítica detentora de uma especificidade cultural que carrega consigo elementos socioculturais presentes na vida das pessoas e, por isso, com uma capacidade para suscitar a sensibilidade dos indivíduos, conduzindo-os ao conhecimento de uma nova visão do mundo e à construção de novas formas de compreensão da realidade. Para estes autores, a principal característica da lenda é o facto de ela se apresentar como um produto da oralidade, fazendo com isso que haja muitas variações em torno de uma mesma história. As lendas relatam o surgimento de algo que passou a existir, vindo a ser uma realidade. Por outro lado, as lendas põem em evidência a temática de cada região, fazendo com que exista a mediação entre o indivíduo e a cultura e a sua eficácia revela-se na sua relação íntima

com os indivíduos da região de onde é originária, garantindo a sistematização e a ordenação da própria realidade. Para estes autores a

“sua transmissão oral ou mesmo em forma de registo escrito (...) é a reintegração dos acontecimentos da história. Relata o fabuloso do início de uma determinada realidade, quando o homem e a natureza se confundem, numa relação de dependência no ato interpretativo da ocorrência de fenómenos naturais atribuída a ações dos deuses”.

Em jeito de conclusão, os autores (*Ibidem*, p. 13-14) lembram que, apesar da complexidade inerente ao universo das narrativas míticas, é preciso reconhecer que no mundo contemporâneo existe ou ocorre, uma recuperação do valor existencial, humanizante, da linguagem simbólica, comum ao mito, ao sonho e à arte. Assim, o mito não deve ser entendido como um modo de pensar ingénuo, insuficiente, uma crença falsa, mas antes o resultado da própria capacidade criadora e imaginativa do homem. Os mitos possuem uma dimensão intemporal que é a garantia da sua própria existência, porque estabelecem um elo de ligação entre o homem e as suas origens, a sua memória cultural e a explicação da história dos povos. Na verdade, os mitos podem ser considerados como os últimos redutos para a preservação de importantes valores culturais, fundamentais para a própria existência de comunidades humanas, resistindo ao avanço científico e tecnológico e à própria globalização que tantas vezes atropela a cultura local em nome do poder económico e político.

1.2. O lugar dos Mitos e das Lendas no processo de construção do pensamento histórico: narrativa implicada, visão positivista e o retorno à narrativa

Fazer história é “*contar aquilo que aconteceu*”. Esta é a ideia dominante acerca da missão da história e da sua principal vocação. Fazer história é contar uma história, perpetuando no tempo e na memória, individual e/ou coletiva, os homens que viveram antes do instante que se narra e os seus feitos. Por isso se considera que a história deriva da narrativa, não se definindo por um objeto de estudo, mas por um tipo de discurso. Na verdade, esta conceção da história enquanto narrativa tem sido um dos temas que mais tinta tem feito escorrer entre os historiadores e mais controvérsia tem gerado. François Furet (1990, pp. 81-98) na obra “*Oficina da História*” dedica um capítulo intitulado “*Da história-narrativa à história-problema*” a esta questão, considerando que a narrativa histórica fixa as recordações dos indivíduos e das colectividades, conservando aquilo

que escolheram do seu passado ou simplesmente do passado. Ao seleccionar o que deve ou não deve ser recordado/conservado/ partilhado, o historiador está a construir um enredo que normalmente tem privilegiado as aventuras dos grandes homens e dos Estados, as histórias do poder e da guerra, das quais os mitos e as lendas constituem um excecional exemplo. Para o autor (*Ibidem*, p. 83) toda a história-narrativa é um sucessão de acontecimentos-origens, também, classificada como história acontecimental que mais não é do que uma história teleológica. Na verdade, todos os povos precisam de uma narrativa das origens e de um memorial da grandeza que possam ser uma espécie de garantia do seu futuro coletivo, daí que a exaltação do poderio e das consciências nacionais continue a ser uma das grandes justificações da história-narrativa. No entanto, a evolução recente da historiografia parece mostrar um recuo dessa forma de fazer história, para dar lugar a um novo paradigma que assenta na história-problema, acompanhando as mutações instigadas pelos progressos da informática e da tecnologia, pela influência difusa da concetualização marxista das ciências sociais e pelo desenvolvimento de algumas ciências (economia, demografia, antropologia) com objeto de estudo bem delimitado e definido e que põem em causa a própria noção de história global e linear a que sempre nos habituamos. Para Furet (*Ibidem*, pp. 84-85) esta mutação da história pode resumir-se tendo em conta quatro aspetos fundamentais:

1. A renúncia do historiador à imensa indeterminação do objeto do seu saber: o tempo. Na verdade, este já não tem a pretensão de contar o que se passou na história da humanidade, ou em parte dela, antes constrói o seu objeto de estudo, delimitando não só o seu período, mas também o conjunto de acontecimentos e problemas colocados por esse período e por esses acontecimentos, e que terá de resolver. No fundo, o historiador seleciona conscientemente aquilo de que fala e coloca questões selectivas às quais pretende dar resposta;
2. Ao romper com a narrativa, o historiador rompe com o seu material tradicional: o acontecimento singular. Assim, ao invés de descrever um vivido, único, fugidio, incomparável, o historiador procura explicar um problema, necessitando de factos históricos menos vagos do que aqueles que encontra constituídos sob esse nome na memória dos homens.
3. Ao definir o seu objeto de estudo, o historiador tem igualmente de «inventar» as suas fontes, que geralmente não são apropriadas ao seu tipo de interesses. Deste modo, o historiador que procura colocar e resolver um problema deve achar os materiais pertinentes, organizá-los e torná-los comparáveis, permutáveis, de

modo a poder descrever e interpretar o fenómeno estudado a partir de um certo número de hipóteses concetuais.

4. Por último, as conclusões de um trabalho são cada vez menos separáveis dos procedimentos de verificação que as sustentam, com os constrangimentos que isso implica. A lógica muito particular da narrativa não se adapta melhor a esse tipo de história do que a história, também ela tradicional, que consiste em generalizar o singular. É neste contexto que surge o espectro da matemática: a análise quantitativa e os processos estatísticos, desde que adaptados ao problema, estão entre os métodos mais rigorosos de crítica e validação de dados.

No entanto, para Furet (*Ibidem*, pp. 96-97) não é correto pensar-se que basta passar da história-narrativa à história-problema, também designada por história concetualizante para entrarmos no domínio científico do demonstrável. Embora reconheça a provável superioridade do ponto de vista do conhecimento da segunda, na medida em que substitui a inteligibilidade do passado em nome do futuro por elementos de explicação explicitamente formulados, porque descobre e constrói factos históricos destinados a dar apoio à explicação proposta e alarga assim consideravelmente o domínio da história propriamente dita, ao recortá-lo e especificá-lo, ainda assim, não é o suficiente para falarmos de uma história científica. Por um lado, porque existem questões, conceitos, que não têm respostas claras, por outro, porque há questões que, apesar de terem respostas claras, não podem ser resolvidas quer por causa da falta de dados, quer pela sua natureza, seja pelo carácter ambíguo dos indicadores ou pelo facto de estes não serem suscetíveis de procedimentos de análise rigorosos. Por esta razão concluí que devemos aceitar que *“a história oscilará provavelmente sempre entre a arte da narrativa, a inteligência do conceito e o rigor das provas; mas se essas provas forem mais seguras, os conceitos explicitados, o conhecimento ganhará com isso e a arte da narrativa nada perderá”* (*Ibidem*).

Também José Mattoso (1997, pp. 15-56) na sua obra *“A Escrita da História”*, participa neste debate, reconhecendo que a História deixou de ser uma disciplina literária. Se ignorarmos a necessidade de estabelecermos como condição prévia a objetividade crítica dos dados e da sua associação em termos científicos, então, a História, tornada narrativa, em nada difere da ficção. No entanto, Mattoso (*Ibidem*, p. 38) lembra que a busca da positividade em História não deve esquecer que:

“ela só alcança o passado por intermédio de sinais e representações mediadoras da realidade e não por um exame direto da própria realidade. Esses sinais são as marcas da passagem do Homem, mas são também as próprias representações verbais ou mentais que permitem escolher entre eles os que são considerados representativos. A história é, portanto, uma representação de representações. É um saber, e não propriamente uma ciência.”

Assim, a História não pode ignorar o estudo das narrativas míticas, das lendas e dos contos enquanto representações da realidade, de um certo modo de viver e de pensar, de um imaginário colectivo fundamental para a compreensão do passado. Para Mattoso (*Ibidem*, p. 21), a memória coletiva baseia-se numa reconstituição imaginária, mítica, mesmo quando resulta da transmissão escolar, porque condiciona, muitas vezes, os comportamentos coletivos. Por esta razão, o discurso, ainda que científico, acerca do passado, não é a sua imagem fiel, antes uma expressão do que o seu autor pensa acerca dele. Assim, não nos podemos limitar ao estudo dos documentos escritos, necessitamos, também, de *“procurar o passado na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário coletivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo, Tudo tem uma espessura diacrónica.”* Na verdade, a História ao escolher como objeto o passado da Humanidade, pretende, em última análise, abrir o acesso “insondável do Homem” na sua relação consigo mesmo e com o Universo, servindo-se para isso da sua inserção no tempo. Para tal, procura a reconstituição das relações ou oposições que desencadeia os movimentos de massa ou o papel dos indivíduos nesses movimentos. Além disso, recorre ao estudo da própria escrita da História e das sucessivas interpretações que as diversas civilizações e sociedades foram dando ao universo visível e invisível, com o intuito de o dominar ou de com ele conviver (*Ibidem*, p. 40). Na verdade, a História deverá considerar para efeitos de investigação as representações discursivas ou simbólicas do passado, expressas ou implícitas, de hoje ou de outrora, em textos historiográficos ou ficcionais, em mitos ou emblemas, em compêndios escolares ou em tratados científicos, em discursos e na oratória ou em estratégias políticas. José Mattoso (*Ibidem*, p. 61) conclui que a História não pode apenas fixar-se nos acontecimentos situados no tempo e no espaço, deverá também considerar a memória que deles fica, nas suas expressões concretas e como facto da construção social do passado.

Esta conceção acerca das funções da História resulta de um longo processo de convivência mais ou menos próxima, mais ou menos difícil entre a História, a Imaginação e a Memória. Num artigo pertinente, intitulado “*História: a memória do imaginário*”⁸, António Reis (1999, pp. 121-132) oferece-nos uma síntese acerca do papel do historiador enquanto guardião da memória e dos conceitos de imaginário e de História. Para Reis, podemos entender o imaginário como o conjunto de crenças, símbolos, mitos, formas de representação coletiva da vida e do mundo nas suas manifestações sociais ou nas suas expressões individuais. Numa aceção mais restrita, o imaginário também pode ser entendido como um conjunto de formas de recriação estética do real, o olhar do artista sobre o mundo. Quer num caso quer no outro, o imaginário figura como um dos objetos da História (da Cultura, das Mentalidades, da Arte...), sendo, portanto, historiável enquanto dimensão do Homem e da Sociedade, na sua evolução no tempo. A História, assim, emerge como a memória do imaginário no tempo. Na verdade, Reis (*Ibidem*, p. 122) interroga-se sobre até que ponto o próprio conceito de História é habitado por um certo modo de imaginação e, consequentemente, até que ponto o próprio trabalho do historiador é ele mesmo habitado por uma certa forma de imaginário. Para responder a estas questões, o autor lembra que o conceito de História tem oscilado ao longo dos tempos, entre uma dimensão científica (a História como Ciência Social e Humana, que aprisiona o passado num sistema de conceitos explicativos do funcionamento das sociedades na sua evolução temporal), e uma dimensão qualificável de narrativa dramático-literária, na medida em que a História pretende recriar o passado num discurso que também recorre ao enredo, à intriga, povoada pela sucessão dos acontecimentos, pela intervenção dos indivíduos enquanto personagens do passado.

O maior ou menor distanciamento da História face ao imaginário tem acompanhado a própria evolução dos paradigmas da História, em particular ao longo dos séculos XIX e XX. Reis (*Ibidem*) enuncia-os, começando por recuar ao paradigma positivista, em que a história é entendida como a reprodução dos factos passados, sequencialmente organizados, e em que o historiador é remetido para um papel de reproduzidor de factos e organizador dessa reprodução. Assim, pretendendo a absoluta fidelidade aos factos, o trabalho do historiador positivista não cede lugar ao imaginário. Também Guilbert Durand (1982, pp. 93-94) lembra que no século XIX o positivismo enveredou pela via

⁸ In “*Do mundo da imaginação à imaginação do mundo*”, Fim de Século Edições, Lisboa, 1999, pp. 121-125.

da confirmação histórica. O facto, tal como é concebido pelos positivistas e pelas pessoas do XIX, é um acontecimento. É um acontecimento histórico, um acontecimento observável, mensurável e algumas vezes repetitivo. De seguida, apresenta-nos o paradigma estruturalista para apresentar uma História dedicada às descodificações de factos passados, submergidos em conjuntos estruturais, em que o indivíduo é visto essencialmente como o agente que age sob a sua própria razão ou o seu próprio imaginário. Este é o paradigma que postula a figura do historiador cientista das estruturas sobretudo económicas e sociais, ficando a História decisivamente influenciada pelas Ciências Sociais e Humanas. Por último, Reis recorda que se assiste a uma tentativa de regresso a um paradigma narrativo-dramático da História, em que esta surge como recriadora do passado, procurando estabelecer uma verdade possível sobre o passado. Procura-se, portanto, uma articulação entre a dimensão cronológico-sequencial com a dimensão não cronológica e configuracional do passado. Neste quadro concetual, *“o passado tende a ser visto como vivido por seres de carne e osso, sujeitos individuais com as suas paixões, os seus imaginários, as suas intrigas, as suas ideias e as suas ações, e não meramente dissolvidos em amplas estruturas económicas e sociais”*. Esta mudança de paradigma não dispensa a intervenção do próprio historiador equipado com o seu imaginário, com a sua visão do mundo, que é o que lhe permite julgar os homens, avaliar os factos, ponderar situações, de modo a determinar o que foi a causa do quê. Reis (*Ibidem*, p. 124) conclui que à luz do paradigma atual, a verdadeira opção não está entre a História que ensina mais e explicita menos (paradigma positivista) e a História que explica mais e ensina menos (paradigma estruturalista), mas, sim, entre a História científica que se limita a descodificar mais, mas que explica menos, porque narra menos, e uma História que literatiza e poetiza mais, e que, provavelmente, acaba por explicar mais.

De facto, a compreensão do posicionamento de maior ou menor distanciamento da História em relação às narrativas míticas ou lendárias, torna incontornável a discussão em torno do posicionamento da própria História enquanto ciência ou enquanto disciplina literária. Note-se que até ao século XIX os mitos, as lendas e os contos sempre foram considerados para efeitos de produção do conhecimento histórico, sendo tão difícil distinguir “realidade” e “ficção”, “verdade” e “falsidade”, quanto traçar as fronteiras entre discurso dito histórico e o discurso mítico e/ou lendário. Só a partir do século XIX é que a História, agora feita ciência social, com um *corpus* metodológico bem definido e blindado, passou a repudiar as narrativas (orais ou escritas) de natureza

ficcional ou imaginada, temendo a sua despromoção por contaminação da fantasia. Mais recentemente assistimos a um reencontro da História com as narrativas imaginadas e fantasiosas, que voltam a ser consideradas para efeitos de produção do conhecimento histórico e da sua divulgação.

Um texto obrigatório para esta reflexão é o artigo “*O abençoado retorno da velha história*”⁹ de M. Fátima Bonifácio (1993) em que a autora disfire um duro ataque à conceção de uma “história científica” em detrimento de uma “história literária”, já que a tão ambicionada promoção da História a um estatuto epistemológico mais elevado não compensou o preço que se teve de pagar. A autora lembra que desde sempre o historiador esteve habituado a conviver com “zonas sombreadas”, mas com a incorporação do vocabulário especializado das ciências sociais, a História incorporou também novos problemas. Para Bonifácio (*Ibidem*, p. 624) os historiadores, ao invés de tentarem explicar o papel do indivíduo na história narrando situações históricas concretas, passaram a dedicar-se ao “*exercício especulativo de solucionarem teoricamente o mais intratável problema das ciências sociais: como detetar a estrutura no processo de devir; como discernir entre «história incorporada» e inovação radical; como resolver o «dilema da ação humana», simultaneamente («simbioticamente») determinada e indeterminada; como atacar este «fulcro inamovível na análise sociológica»*”. Hoje, como ontem, o concreto, o singular, o contingente, a ação, o acontecimento, o indivíduo e os indivíduos figurarão sempre como campo de conhecimento específico e típico da História, ainda que impermeável à ciência social. Bonifácio não tem dúvidas em assumir (*Ibidem*, p. 625) que a História desde que procurou afirmar-se como ciência social, encontrou uma certa desorientação sobre a essência do seu objeto de estudo, dos seus conceitos e métodos. Para a autora “*a disciplina adoeceu com uma crise de identidade bem patente na multiplicidade de propostas contraditórias com que se pretende restaurá-la*”. Esta História, promovida a ciência, passou a utilizar uma linguagem tão árida, neutra e concisa quanto a linguagem da aritmética, ou seja, em nome do rigor científico, a História feita ciência social procurou esvaziar-se de sentimentos e emoções, quis-se assética e desumanizada, empreendendo uma autêntica cruzada contra a subjectividade e a dimensão literária da história que sempre existiu até ao século XIX. É por esta razão que Fátima Bonifácio (*Ibidem*) aplaude o recente ressurgimento da narrativa e a ressurreição da História como

⁹ In *Análise Social*, vol. XXVIII (122), 1993 (3.º), pp. 623-630.

disciplina pertencente ao clássico campo dos estudos denominado por «humanidades», pois com o ressurgimento da narrativa reabilitam-se os temas tradicionais e típicos da História, pela razão de que a narrativa é a única forma adequada para responder àquelas perguntas que são tipicamente as perguntas do historiador. Perguntas às quais só se pode dar resposta contando, narrando. Recuperando o exemplo apresentado por R. G. Collingwood - «*O que levou Brutus a apunhalar César?*» -, Bonifácio defende que só uma “história-literária”, e não uma história-ciência social, pode dar uma resposta cabal a esta pergunta e acrescenta que se não for possível contar as vidas paralelas de Olivares e de Richelieu, então, a História perde o interesse e a utilidade. A autora (*Ibidem*, p. 626) defende a dimensão narrativa da História por acreditar que:

“uma narrativa não consiste na reprodução de uma amálgama de factos de importância e significado desiguais, assim como não consiste na mera apresentação cronológica de acontecimentos desprovidos de nexos entre si. Enquanto construção dramática, a narrativa pressupõe a seleção e ordenação dos factos numa sequência de relações com pertinência significativa, constituindo, por isso, a forma natural da explicação histórica”.

A historiadora acredita (*Ibidem*, pp. 627-628) que o renascimento da narrativa trará consigo o renascimento da própria História, não como ciência social, mas como disciplina literária, reabilitando o seu terreno de pesquisa tradicional – a política, as grandes figuras, as instituições, a história do pensamento e das ideias, a diplomacia e as relações internacionais, a história militar e constitucional. Esta é, pois, a razão que leva a autora a desejar que a História se assuma como disciplina literária, libertando-se daquilo a que chama de “*tiranía científica das ciências exatas, exercida por intermédio das ciências sociais*”. No entanto, a autora clarifica (*Ibidem*, p. 629) que, enquanto disciplina literária, a História reveste-se de alguma especificidade, com regras próprias e rigorosas, em que os factos devem ser sujeitos a verificação documental, respeitando as regras da inferência conformes à lógica aceite pelo senso comum e capaz de satisfazer os requisitos de coerência exigidos pela lógica. M. Fátima Bonifácio (*Ibidem*, pp. 629-630) não tem dúvidas acerca dos méritos do renascimento da narrativa e da história enquanto disciplina literária, pois ela exprime e revela a opinião do autor sobre o mundo; sobre os homens e o que os move; sobre o poder; sobre a riqueza e a miséria; sobre a ambição e a fraqueza; sobre os políticos; sobre a guerra; sobre a sociedade; sobre as causas do fracasso e sobre os meios do sucesso. Conclui, escrevendo que a

História é uma disciplina literária que exprime uma opinião informada sobre o mundo e acrescenta que:

“revivendo como disciplina literária, recusando sacrifícios a exigências de cientificidade que não a fazem mais científica e apenas a tornam mais obscura e humanamente menos interessante, a história estará em condições de se libertar do gueto académico em que tendeu a encerrar-se. Furando o círculo dos escassos especialistas a que atualmente se dirige, poderá ser novamente consumida pelo grande público culto, mas não iniciado”.

É nesta perspectiva de História como disciplina literária que há de novo lugar para a utilização das narrativas míticas e/ou lendárias quer no processo de construção quer no de divulgação do conhecimento histórico, abrindo espaços para a imaginação histórica, admitindo-o que o imaginário é uma das chaves da apropriação da realidade, geradora do futuro e das mais belas conquistas do Homem, pois tudo o que de melhor nós temos a ele devemos, razão pela qual aumentar o imaginário das pessoas é a nossa tarefa mais urgente, como defende Mário Casimiro (1999), no texto *“Imaginar a Prova”*¹⁰, quando escreve que:

“É o seu dinamismo que faz avançar o mundo e impede o chafurdar no pântano do imobilismo e da resignação fatalista. A imaginação é a matéria com que se pretende construir o futuro, com a qual cientistas e artistas fabricam as invenções, a poesia, a pintura, a música, as ideologias e os mitos, tudo isto através de uma metamorfose que transforma o fictício em realidade e faz com que a própria natureza possa imitar a arte”.

Poderá, então, o ensino da História ignorar a imaginação? Desprezar a literatura? Prescindir da narrativa (oral ou escrita, real ou ficcional)? Acreditamos que não.

1.3. Mitos e Lendas: a singularidade da historiografia portuguesa

Se encetarmos uma viagem pela historiografia portuguesa, facilmente nos apercebemos de que, à semelhança do que acontece com outros povos e personalidades de relevância mundial, em torno das grandes figuras e dos grandes momentos da nossa história, sempre se construíram mitos, lendas, milagres, enredos e ficções com maior ou menor teor de imaginação e falsidade. Muito do que se escreveu, leu e contou sobre

¹⁰ In *“Do mundo da imaginação à imaginação do mundo”*, Fim de Século Edições, Lisboa, 1999, pp. 129-132.

algumas das mais proeminentes figuras da nossa história não tem qualquer sustentação científica e resultou, antes, de um somatório de novecentos anos de historiografia que foi misturando factos reais com crenças, superstições e narrativas povoadas de elementos mitológicos. Na verdade é hoje consensual que quando mergulhamos na história de um povo e dos seus representantes, o profano e o sagrado se misturam e se complementam, não podendo ser ignorados ou desprezados, até porque, segundo Le Goff (1994, p. 16-17), “*estudar o imaginário de uma sociedade é ir ao fundo da sua consciência e da sua evolução histórica*”.

Na obra “*História Prodigiosa de Portugal*” Joaquim Fernandes (2012) debruça-se sobre a componente mental, cultural, da nossa vivência como povo, construindo uma espécie de psico-história onde se valoriza e recupera o rico imaginário mítico português, inconscientemente acumulado desde as origens da nossa etnicidade identitária. Para o autor (*Ibidem*, p. 7) muitas vezes,

“não é fácil descortinar a verdade e a lenda, a ficção e a realidade. Entre as margens do sonho e da vigília vive este compêndio de «estórias», em parte ignoradas, indignas, noutra parte expulsas do rol das convenções, conveniências ou legitimidade histórica. Uma visão total do nosso percurso comunitário não autoriza a que se dispense dessa reconstrução a que chamamos História, um impressionante rol de narrativas, subjetivas ou nem por isso, globalmente entretecidas na obscuridade da fábula, da crença e do maravilhoso.”

Joaquim Fernandes cita (*Ibidem*, p.7-9) Miguel Real para recuperar a noção de «*forma mentis*» de um povo, reportando-se a um imaginário singular de traços históricos individualizadores pelos quais os povos se identificam e distinguem face a outras culturas. Associado a este conceito, surge igualmente a noção de «centros históricos imaginários», utilizada para designar uma teia agregadora de «hábitos, comportamentos e pensamentos que detêm uma unidade mental comum ou um modo próprio de registo social». De facto, para Fernandes a narrativa da nossa experiência coletiva valeu-se, em grande medida, da Memória, desde as supostas fundações por heróis externos e eternos, até ao recurso sistemático a uma História sobrevalorizada por fábulas, visões e profecias que nunca foi capaz de dispensar um sentido mítico. Miguel Real (*apud* Fernandes, 2012, p. 9) acredita numa “*disponibilidade permanente do português para uma relação congénita com o sagrado, o milagroso, o mágico, o fantástico sobrenatural*”.

Sérgio Francelim (2009, p. 9), na sua obra “*A Mitologia Portuguesa – Segundo a história iniciática de Portugal*”, é peremptório quando afirma que “*Portugal é um país*

mítico”, pois “*o mistério do mito existe desde a fundação da pátria*”. Este Portugal mítico não é o fruto de um único momento, mas o resultado de um processo longo e progressivo que resultou da tomada de consciência dos propósitos que haviam guiado a pátria desde as suas origens, recuperando partes dos substratos culturais resistentes à passagem do tempo. Segundo o autor (*Ibidem*, p. 9-10), uma das singularidades da Mitologia Portuguesa, reside no facto das suas histórias servirem, sobretudo, para justificar a sua própria realidade. Para Franclim (*Ibidem*), a história física e metafísica de Portugal permite-nos definir as suas necessidades ante o conceito de mitologia:

“Obviamente, a construção de todo um percurso para a mitologia portuguesa obedecerá também à história académica, que unicamente e em larga medida pode existir pela história metafísica. Esta é a história de grande parte dos Homens que construíram o país segundo sonhos de glória e de aproximação a Deus. Pensai nos grandes portugueses de outrora, caríssimos leitores, e vereis que todos eles tinham em mente um horizonte feito de misticismo e metafísica. Esse era o horizonte que os ingentes portugueses procuravam alcançar... D. Afonso Henriques, que viu Cristo; D. Dinis, o plantador de naus a haver; D. Nuno Álvares Pereira, que termina a sua vida rodeado pelo universo de espiritualidade; grande parte dos portugueses partiram na aventura do além-mar; D. Sebastião; Padre António Vieira; entre muitos que se contam na exigência subjugada pela bandeira portuguesa, existência que o vate Fernando Pessoa tão bem soube definir nos seus escritos.”

Daqui se depreende que Portugal é um país criado com um propósito divino, sendo os portugueses, desde os primórdios da nacionalidade, um povo eleito para propósitos superiores e toda a mitologia nacional está marcada por essa ideia de predestinação. Segundo Franclim (*Ibidem*, p.11), a história de Portugal pode ser dividida em cinco ciclos, ainda que estejamos a viver o quarto e o quinto seja inda uma futuro prometido por cumprir. Tal divisão é meramente simbólica e está intimamente ligada aos acontecimentos que consideramos mais significativos para que se possa compreender a importância de Portugal perante o Mundo e perante o destino da humanidade (Quadro 1.4.).

Ciclos da História de Portugal segundo S. Franclim (2009)			
Ciclo	Iniciação	Descida aos infernos e ascensão	Poder ideológico dominante
1.º	1.ª Iniciação de Portugal (1140-1385) Durou cerca de 245 anos	Da morte de D. Fernando I à Batalha de Aljubarrota a 14 de Agosto (1383-1385)	O dos reis
2.º	2.ª Iniciação de Portugal (1385-1640)	Do desaparecimento de S. Sebastião à restauração da independência (1578-1640).	O do clero
3.º	3.ª Iniciação de Portugal (1640-1890) Durou cerca de 250 anos	Das Invasões Francesas ao Ultimato Inglês, que deu início à destruição da monarquia incapaz de ser independente face ao Estrangeiro (1807-1890).	O do povo
4.º	4.ª Iniciação de Portugal (1890-2140?) Durará cerca de 250 anos seguindo a média dos ciclos anteriores	Da adesão à então Comunidade Económica Europeia (CEE)...(1985-...)	O dos poetas
5.º	Implantação do Quinto Império Império após 1000 anos de Portugal (ou de Lusitânia restaurada)	-	O espiritual

Quadro 1.4. Resumo dos Ciclos da História de Portugal segundo S. Franclim (2009)

Franclim (*Ibidem*, p. 15-16) sustenta que na Tradição (aqui entendida como cosmogonia do Homem), a Mitologia Portuguesa atua como uma espécie de evangelho que vai sendo escrito ao longo da existência de Portugal, onde milagres se vão consumando, onde passagens se vão sucedendo para cumprimento da crucificação final, à qual se seguirá a ressurreição plena (correspondente ao 5.º Ciclo), trata-se, pois, do “Evangelho Português”, o do espírito, o eterno, muito ligada à crença no Quinto Império das profecias de Bandarra e dos escritos do Padre António Vieira que Pessoa eternizou na sua obra “Mensagem”. Segundo este autor, é o Quinte Evangelho que mantém edificada a ideia de uma soberania nacional e divina em relação ao resto do mundo, mesmo que Portugal se entregue ciclicamente à possibilidade de perder a sua existência, possibilidade essa que é sempre “morte” para posterior “renascimento”. Assim, a ideia do evangelho português é a expressão realizada do espírito lusíada que ao longo da história deu ao mundo lições de ecumenismo, reafirmando a razão de ser um dos mais antigos estados da Europa.¹¹

Um dos autores que melhor tem trabalhado a dimensão mitologia da historiografia portuguesa é Sérgio Campos Matos, com uma vasta obra publicada sobre

¹¹ Sobre este tema, sugere-se a leitura e consulta da obra do mesmo autor – “*O Espírito de Portugal – O Quinto Evangelho*”, Lisboa, Hugin, 2001.

o tema, da qual gostaríamos de destacar “*História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*”, publicada em 1990. No artigo “*Historiografia e mito de Portugal oitocentista – a ideia de carácter nacional*”¹², Campos (1998, p. 245) refere que os mitos ocupam na historiografia moderna um lugar destacado enquanto modo de enraizar a comunidade nacional num tempo remoto e assim lhe conferir um acréscimo de legitimidade perante as nações, lembrando no caso da cultura histórica portuguesa a tradição do patriarca Túbal, suposto fundador de Setúbal e da Lusitânia; a tradição providencialista do milagre de Ourique; a das cortes de Lamego; e o tema das cruzadas e da decadência que marcam definitivamente a nossa cultura. Cada um destes mitos partilha o facto de se configurar como modo de construir uma originalidade imaginária para a nação portuguesa, em registos que pretendem passar por históricos, mas nos quais história e mito se entrecruzam na mesma teia. Por outro lado, todos esses mitos foram motivados por uma ideia de intencionalidade patriótica. De acordo com Campos (Ibidem, p. 246), durante o século XIX vigora a ideia de que a experiência histórica nacional constituía uma exceção, ideia essa que se desenvolve em torno de alguns grandes eixos:

- a) a noção de uma índole ou carácter nacional próprio, claramente diferenciado do de outros povos;
- b) a ideia de uma missão histórica da nação, diversa consoante os pontos de vista doutrinários (por exemplo, o mito da cruzada e a tese oitocentista da vocação hegemónica de Portugal na Península Ibérica);
- c) o sebastianismo, que Oliveira Martins chegou a considerar o «segredo íntimo» da história da nação, do século XVII ao século XIX;
- d) a ideia da ausência de «despotismo» no percurso nacional de sete séculos, a par da valorização, por vezes excessiva, da função das cortes;
- e) em relação com a anterior, o tema da unidade da coroa com o povo, contra os excessos das ordens privilegiadas;
- f) o pioneirismo da afirmação de alguns dos supostos caracteres próprios das nações modernas – raça, língua, território;
- g) a extraordinária rapidez com que a pátria atingira o auge da prosperidade, para logo decair de um modo extremo. Em quase todas estas ideias se projetava a consciência do presente e, implícita ou explicitamente, uma perspetiva do futuro,

¹² In Actas dos IV Cursos Internacionais de Verão de Cascais (7 a 12 de Julho de 1997). Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1998, Vol. 3, pp. 245 a 258.

expressão que, de algum modo, garantia a confiança na nação e nas suas virtualidades originais.

Segundo Matos (*Ibidem*, p. 256), apesar da vastíssima produção escrita, tanto no domínio das ciências sociais e humanas, como da literatura, o complexo tema do carácter nacional raramente foi tratado de um modo científico e desapaixonado. A par deste tema e estreitamente associada à idealização do carácter do povo português procurava-se, também, definir a missão história da nação, tema privilegiado do historicismo oitocentista, das quais se destacam as seguintes doutrinas:

- a) a vocação marítima, de pioneirismo no contacto entre os povos (Rebelo da Silva, Oliveira Martins), missão universalista e ecuménica na abertura de novos rumos para a Europa e para o mundo (Latino Coelho, Teófilo Braga), sem esquecer a dimensão económica, «essencialmente comercial» (Pinheiro Chagas). «Nação cosmopolita destinada à vida comercial, marítima, colonizadora»: assim a considerou Oliveira Martins, identificando uma constante histórica que seria perfilhada por António Sérgio;
- b) missão predestinada, providencial (adversários de Herculano na polémica acerca da batalha de Ourique e, noutros termos, Rebelo da Silva e Latino Coelho, anunciando um futuro glorioso);
- c) um destino de hegemonia na Península Ibérica, ideia messiânica, concebida pelo jovem republicano federalista Horácio Esk Ferrari, por oposição à tese do carácter artificial da nacionalidade (Fernandez de Los Rios), e depois retomada por Teófilo Braga e Ramalho Ortigão.

Num outro artigo intitulado “*História e identidade nacional, a formação de Portugal na historiografia contemporânea*”¹³, Sérgio Matos (2002, p. 123) sublinha a necessidade de reconhecermos a função social da história na formação da consciência nacional e o lugar destacado que as elites intelectuais, nomeadamente os historiadores, ocupam na fixação de uma memória social – uma memória escrita, não raro erudita, acessível a um grupo reduzido de elementos de uma comunidade.

Uma obra incontornável para a compreensão e discussão do factor nacional e o nacionalismo entendidos enquanto artefactos culturais de tipo especial é “*Comunidades*

¹³ Sérgio Campos Matos, *Lusotopie*, 2002, pp. 123-139.

Imaginadas” de Benedict Anderson (2005). Explorando a utilização da língua e a literatura, enquanto poderosos instrumentos utilizados por uma elite esclarecida e dominante, de afirmação e dominação política, ideológica, cultural e económica do *Outro*, Anderson (*Ibidem*, p. 25) propõe a seguinte definição de nação:

«é uma comunidade política imaginada – e que é imaginada ao mesmo tempo como intrinsecamente limitada e soberana. É imaginada porque até os membros da mais pequena nação nunca conhecerão, nunca encontrarão e nunca ouvirão falar da maioria dos outros membros dessa mesma nação, mas, ainda assim, na mente de cada um existe a imagem da sua comunhão.»

No sentido de fundamentar a sua proposta das nações serem «comunidades imaginadas», Anderson (*Ibidem*) cita Renan (1947-1961), quando este escreve “*a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido bastantes coisas*”, e Gellner (1964), quando este afirma que “o nacionalismo não é o despertar da consciência das nações: ele inventa nações onde elas não existem”. Na verdade, segundo Andersen (*Ibidem*, p. 26), “*todas as comunidades maiores do que as aldeias primordiais onde havia contacto cara a cara (e talvez mesmo) estas são imaginadas*”, razão pela qual deverão ser distinguidas, não pelo seu carácter falso/ genuíno, mas pelo modo como são imaginadas. Para este autor, a nação é imaginada como uma comunidade porque é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda com raízes culturais muito fortes, e os produtos culturais do nacionalismo sempre se serviram da poesia, da ficção em prosa, da música e das artes plásticas para criar vínculos afectivos entre os indivíduos relativamente às invenções da sua imaginação, de forma a servir os seus intentos.

Citando Godinho (1991), Sérgio Matos (2006, p. 123) lembra que memória da nação teve as suas limitações e que, durante muito tempo, permaneceu manuscrita, quando não oral, ignorando diversidades étnicas e culturais, assimetrias regionais e olhando para o território nacional como um todo indiferenciado. Por outro lado, essa memória social fica marcada, sobretudo até ao século XIX - o século da afirmação do nacionalismo e do imperialismo europeu -, por uma relação muito íntima com diversos mitos que exprimem um determinado sentido de identidade. Assim, a memória da nação contribuiu para legitimar a independência do Estado português e a sua permanência histórica, garantindo a coesão nacional. Segundo Matos (*Ibidem*), o caso português revela particularidades em relação a outros Estados-nação europeus que importa considerar: escasso peso das minorias étnicas, religiosas e linguísticas no todo nacional,

de um modo geral integradas sem problemas; escassez de revoltas e rebeliões regionais e locais. Neste contexto de relativa homogeneidade não surpreende que a história tenha, sobretudo, vincado um sentido da unidade nacional, compreendendo-se que um pequeno Estado europeu periférico e marginal como o português tenha, em diversos momentos, incentivado os estudos históricos e a publicação de fontes relevantes para o conhecimento do seu passado e que a historiografia portuguesa tenha sido, frequentemente, instrumentalizada pelos nacionalismos e pelas ideologias difundidas pelo Estado ou por correntes políticas organizadas. Deste modo, a par de outras temáticas como a Cruzada, os Descobrimentos e a expansão ultramarina, a decadência e o atraso relativamente a outras nações europeias, a definição do herói nacional ou as relações com Castela, o problema da independência de Portugal e a sua permanência histórica constituíram um dos temas-chave da historiografia portuguesa e do acervo mitológico coletivo nacional. De facto, de acordo com Matos (*Ibidem*, 136-137), a consciência histórica contribuiu fortemente para forjar um sentido de identidade e coesão nacional sem grandes problemas, atendendo a que a sociedade portuguesa se escolarizou e alfabetizou lenta e tardiamente e que sempre apresentou baixos níveis de participação cívica. A construção deste sentido de identidade deve-se, claro, ao poder político, mas, no entanto, não podemos ignorar o sentido localista e quase espontâneo da consciência de pertença a comunidade nacional, bem como a função das memórias coletivas e a função das elites intelectuais, como é também defendido por Benedict Anderson (2005) na sua obra “*Comunidades Imaginadas*”. Nesta mesma linha encontra-se Francisco Fino (1999, pp. 231-232), no artigo “*Na fábrica do mito*”¹⁴, ao defender o papel crucial da propaganda, realizada através da colectividade ou, mais especificamente, da manipulação da mesma, partindo esta de um indivíduo ou de um grupo restrito, sempre orientados segundo certos objetivos. Para Fino (*Ibidem*) o meio mais eficaz e perdurável de propaganda é, indiscutivelmente, o discurso escrito, no entanto, o autor admite que o processo de passagem de um discurso oral (próprio dos primórdios do mito) a um texto depende, direta ou indiretamente, de quem o produz e/ou de quem fomenta a sua produção, pondo em evidência a supremacia de quem é responsável pela sua fixação escrita. Os mitos veiculados através das narrativas orais e/ou escritas, ainda que sejam um produto de um imaginário coletivo face a um fenómeno de procedência natural ou humana, têm sido colocados ao serviço da máquina

¹⁴ In Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto «Línguas e Literaturas», Porto, XVI, 1999, pp. 231-245.

de propaganda de forma mais ou menos assumida, com o propósito da construção de uma identidade coletiva nacional. A respeito das relações entre História e Literatura, Ernesto Castro Leal (2000, p. 442) no seu artigo “*Narrativas e Imaginários da 1.ª Grande Guerra*”¹⁵ lembra que:

“o processo social de construção da identidade, quer se trate de uma sociedade, de um grupo ou de um indivíduo, faz uso da íntima relação entre memória (passado), vivência (presente) e projeto (futuro), recorrendo a várias categorias de referentes identitários, entre os quais se encontram os materiais e físicos (território ou clima), os históricos (origens ou acontecimentos marcantes), os psicoculturais (sistema de valores ou hábitos coletivos) e os psicossociais (atividade ou motivação).”

Segundo Jacques Le Goff (*apud* Leal, *Ibidem*, p. 443) “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Os mitos e as lendas, aqui designadas como “*narrativas do imaginário*”, contribuem para a construção dessa memória e para a sua preservação, entendida como uma património coletivo de uma comunidade, já que cada povo constrói o seu próprio modo de ver e perceber o mundo nas suas vivências e experiências, através de mitologias que, ao longo dos tempos, foram tornando-se parte intrínseca do seu quotidiano.

No artigo “*Mitologias, ontologias, cosmologia e história: questões sobre visões de mundo*”¹⁶ Jocélia Barreto (2010) define o mito como uma narrativa, uma metáfora a ser construído como uma realidade, já que, mais do que explicar, “*o mito é, cria realidades*”. Claro que a autora admite que a história não pode apenas ser contada através dos mitos, mas os mitos fazem a história (aqui entendida como a realidade), realidade que quebra a noção do tempo, passado e presente. Apoiando-se no trabalho “*O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões*” de Joanna Overing, Barreto argumenta que não existe uma verdade universal e que há uma pluralidade de conhecimentos com outras formas de explicar, conhecer, imaginar e pensar a realidade. Para Overing (*apud* Barreto, *Ibidem*, p. 12) “*a ideia de que o mundo objetivo pode ser representado por completo se for representado de um único ponto de vista não seria aceite por tais epistemólogos, eles admitem uma pluralidade de conhecimento, cada um dos quais só pode oferecer uma visão parcial (...)*”, razão pela

¹⁵ In Revista de História das Ideias, Vol. 21, 2000, pp. 441-460.

¹⁶ In Antropos – Revista de Antropologia, Volume 4, Ano 3, Outubro de 2010, pp. 11-18.

qual estas “narrativas imaginadas” não podem ser ignoradas do processo de construção do conhecimento histórico.

Num outro trabalho intitulado “*Mitos, traumas e utopias: dinamismos da história portuguesa e receção no universo literário*”¹⁷, Roberto Bittencourt (2011) defende que cada momento cultural tem uma certa densidade mítica onde se combinam e se confrontam diferentes mitos, constatando-se uma relação biunívoca entre a literatura e o imaginário de um povo estabelecida através dos motivos literários que muitas vezes se encontram entre os grandes ícones que simbolizam uma nação, até porque aquilo a que se chama “história” pode ser entendido como uma figuração ou actualização do imaginário. Para Eliade (*apud* Bittencourt, *Ibidem*, p. 17), a representação desse imaginário, é sempre fortalecido pelo campo histórico e não por ele aniquilado ou vencido, pois só com a descoberta da História, só através da assimilação radical deste novo modo de ser representado pela existência humana no mundo foi possível ultrapassar o mito, não sendo certo, no entanto, que o pensamento mítico tenha sido abolido, pois ele conseguiu resistir ainda que radicalmente modificado e é sobretudo na historiografia que ele sobrevive. Já para o historiador José Mattoso (*apud* Bittencourt, *Ibidem*, p. 18) a importância do estudo dos símbolos, das insígnias e dos rituais é fundamental para compreender as conexões, as ideias e as representações mentais dos homens. Sublinha, também, que estes elementos, tantas vezes incompreendidos e até desprezados pela historiografia positivista dos séculos XIX e XX, podem ser muito úteis para a produção e compreensão do conhecimento histórico. Para Bittencourt (*Ibidem*, p. 19), urge pensar-se para além do materialismo histórico e considerarmos o lado oculto e simbólico da História de Portugal, a partir das suas diversas ordens iniciáticas, das interpretações da sua mitologia, do misticismo e das doutrinas religiosas que influenciaram a Península Ibérica¹⁸, constatando:

“a necessidade de um estudo para além dos dados cronológicos e interpretações simplistas, mas buscar a realidade viva e simbólica da História e dos factos que dela se originaram, compreendendo que uma análise histórica se dá mais do que pela leitura de documentos coevos,

¹⁷ In www.revistaexagium.com.br, número 9, 2011, pp. 17-36, disponível em http://www.revistaexagium.ufop.br/PDF/Edicoes_Passadas/Numero9/3.pdf [consultado a 22 de Julho de 2013]

¹⁸ Este autor nomeia algumas das mais importantes figuras e acontecimentos nacionais que incorporam uma aura mítica e transcendem o domínio da própria história: Viriato e o mito da antemanhã, o herói libertador; D. Afonso Henriques e o Milagre de Ourique, como mito fundador, apontando para o providencialismo consolidado com os Descobrimentos, nos séculos XV e XVI; o sebastianismo, a União Ibérica e o mito do Quinto Império.

estudos fósseis ou interpretações de artefactos, mas pela leitura do pensamento mágico ancestral.”

Admite-se, portanto, a necessidade de se estabelecer um diálogo profícuo entre o campo de investigação histórica e o campo de investigação literária no trabalho de interpretação e propagação de muitas “células mitológicas” que persistem no nosso imaginário mítico coletivo, até porque o texto literário é um vínculo de conhecimento de uma determinada época. Deve-se, por isso, recusar a ideia de imaginação como sinónimo de fantasia, antes como motor psicológico capaz de animar o percurso histórico da humanidade (Cassier *apud* Bittencourt, *Ibidem*, p. 18). Para conhecermos e compreendermos a história precisamos de dominar a “linguagem do imaginário” já que segundo Freitas (*apud* Bittencourt, *Ibidem*, p. 23-24) o que provoca a História é “*fundamentalmente a produção e troca de mitos, de ideias*”, rejeitando o materialismo histórico em favor de uma “História Invisível”. Para todos estes autores, pela literatura reescreve-se a História, inventa-se a pátria, na medida em que um povo busca no passado mítico, mais ou menos distante, uma segurança, uma estabilidade simbólica fundamental para a ideia de nação. Poetas, dramaturgos, romancistas ao longo dos tempos, têm-se debruçado sobre os símbolos e mitos nacionais e, pelas vias da memória, procuram as raízes profundas da identidade e alma da nação, fazendo emergir vultos heróicos e acontecimentos gloriosos, afirmando uma certa forma portuguesa de perceber, de interpretar os mitos. Para Bittencourt (*Ibidem*, pp. 32-33), a língua e a literatura revisitam certas figuras que, sendo históricas, transcendem a própria historicidade, inscrevendo-se na literatura como parte da própria identidade cultural portuguesa, sendo a constante reelaboração dos mitos que os faz permanecerem no imaginário português, ainda que assumindo roupagens diferentes em função dos condicionalismos históricos, políticos e culturais. Neste processo de definição da própria identidade nacional portuguesa, inscrever no texto literário figuras como Viriato, D. Afonso Henriques, D. Sebastião, Isabel de Aragão ou Inês de Castro é uma forma de escrever o “ser português”, de rever o passado, construir o presente e projectar o futuro. Esta projecção do passado no futuro é um tema recorrente no imaginário, nomeadamente através da reinvenção e reinterpretação de mitos estruturantes como a crença no nosso “destino imperial”, a esperança em torno da mitologia do “Quinto Império” da figura do “Encoberto”, do “Desejado”, no “Milagre de Ourique”, entre muitos outros. Esta ideia do “povo eleito” para “dar novos mundos ao mundo” tem

desempenhado um papel determinante na formação da nossa identidade nacional. Deste modo, os principais mitos culturais de Portugal procuram justificar a aventura portuguesa, no âmbito de uma aventura humana, movida por uma missão universalista que enfatiza o papel de Portugal como líder na construção de uma sociedade de nações messiânica e providencial. Assim, o conhecimento da mitografia ajuda-nos a encontrar respostas a velhas questões identitárias como “Quem somos?”, “De onde vimos?”, “Para onde vamos?”.

Na obra “*O mito de Viriato na Literatura Portuguesa*”, José Machado (1999, pp. 25-30) explora de forma bastante bem fundamentada do ponto de vista bibliográfico o tema dos mitos em Portugal. O autor começa por lembrar Oliveira Martins, apresentando-o como um dos pioneiros no estudo histórico-filosófico dos mitos, ao defender a necessidade de uma interpretação histórica da mitologia. Cita Dalila Pereira da Costa, para quem os mitos são os propulsores da nação portuguesa como “*força supra-humana; são o fundamento de toda a sua cultura e história*”, razão pela qual a história terá sempre um “*sentido sobrenatural, transcendente a si mesma, e nela fazendo transcender ainda, a si mesma, essa pátria e seu povo*”. Ainda neste capítulo, Machado recupera uma ideia de Virgílio Ferreira, quando este escreve na obra “Conta-Corrente II” que “*Portugal é decerto em toda a Europa o país que mais tem para os nacionais uma existência mítica. Aljubarrota, a Índia, Os Lusíadas, 1640, mesmo o Terramoto, mesmo o 9 de Abril – tudo é expediente para a nossa mitificação*”. Outro autor referenciado nesta obra é Francisco de Salles Loureiro quando este afirma que “*está sobejamente demonstrado ser no plano mítico que se manifesta a reação da nossa colectividade aquando dos períodos de crise. E a criação mítica portuguesa é assim o resultado de contradições da vida nacional.*” Numa tentativa de fixar os grandes temas míticos do povo português, Machado recupera as cinco grandes linhas míticas sinalizadas por Cunha Leão em 1962: providencialismo da História de Portugal (de Ourique até ao V Império); linha marítima e ultramarina (mito henriquino); o encoberto (mito sebástico); a sublimação da mulher (culto Mariano, milagre de Fátima); e a supervivência do amor (história e lenda de D. Pedro e D. Inês de Castro). Neste mesmo exercício, recorre a Gilbert Durand (1986) para classificar as sequências lendárias que o imaginário profundo do povo português repete e privilegia, distinguindo quatro grandes grupos míticos: “o Fundador vindo de fora” – (Luso e São Vicente), a “Nostalgia do impossível” – (os amores de Pedro e Inês), o “Salvador oculto” (D. Sebastião), e enfim a “Transmutação dos actos” – (o milagre das rosas pela Rainha Santa Isabel). Durand

refere-se a estes grupos como mitologemas e considera que “*Portugal possui em abundância todos os mitos da Europa*” (apud Bittencourt, 2011, p. 20), apresentando-se como uma espécie de “reserva” do universo mítico europeu.

Uma outra obra incontornável para a compreensão da fenomenologia do mito português é “*O Labirinto da Saudade. Psicanálise mítica do destino Português*” do ensaísta Eduardo Lourenço, publicado em 1978. A apologia de uma imagologia, ou seja, o “*discurso crítico sobre as imagens que de nós mesmo temos forjado*” é o grande *leitmotiv* deste trabalho. Para Lourenço estas imagens são de duas espécies: uma diz respeito àquilo que por analogia se passa com os indivíduos e que se poderia chamar «esquema corporal»; a outra, de segundo grau, constituem-na as múltiplas perspetivas, inumeráveis retratos que consciente ou inconscientemente todos aqueles que por natureza são vocacionados para a autognose coletiva (artistas, historiadores, romancistas, poetas) vão criando e impondo na consciência comum. Lourenço considera que os portugueses são “*um povo que vive obcecado pelo passado (...) descontentes com o presente, mortos como existência nacional imediata, nós começamos a sonhar simultaneamente o futuro e o passado*” (Ibidem, p. 25). Num outro ensaio “*Identidade e Memória, o caso Português*” editado em 1985, Eduardo Lourenço (1985, p. 18-19) compara as relações dos Portugueses consigo próprios à nostalgia do povo judaico, identificando, contudo, uma grande diferença: Portugal não espera o Messias, o Messias é o próprio passado, convertido na mais consciente e obsessiva referência do seu presente, podendo substituir-se-lhe nos momentos de maior dúvida sobre si ou constituindo até o horizonte mítico do seu futuro. Para Lourenço a euforia mítica que existe em Portugal deve-se, sobretudo, ao papel “*medianeiro e simbolicamente messiânico que desempenhou num certo momento da História ocidental*”. Daqui resulta um problema que está relacionado com a incapacidade do povo português cultivar uma memória activa e criadora de si, pois é em função deste mito interior “*que se processa a permanente reestruturação do nosso presente concreto, empírico, de portugueses, levando-nos a pôr os olhos no passado e a evitar a realidade do presente*”. Identifica-se, pois, nos contextos históricos, tentativas frustradas de autosuperação de um *deficit* de identidade nacional através da projeção de uma identidade projetada e fantasiosa, a que Eduardo Lourenço chama de “hiperidentidade mítica” (Lourenço apud Bittencourt, 2011, p. 31). Numa interpretação dos textos de Eduardo Lourenço, Bittencourt (Ibidem) conclui que para o ensaísta:

“Sendo o passado essencial ao sentido de identidade nacional e coletiva, em vez do desejo de subverter as memórias traumáticas, devia verificar-se a vontade de as integrar harmoniosamente no conjunto das dores de crescimento. Depois do passado nacional e de um presente em crise, tem-se a ideia de destino como terceiro aspeto deste paradigma identitário português. É por isso que Eduardo Lourenço crê que o universo cultural português arrasta, há mais de quatro séculos uma existência crepuscular. Após uma era gloriosa de descobrimentos e expansão, reserva-se para esse passado um sentimento de saudade, decorrente da incerteza de que os tempos egrégios talvez nunca mais se vão repetir. Pela saudade projeta-se no futuro o resgate das glórias do passado. É justamente este sentimento que cria uma identidade portuguesa a partir das figuras mitificadas”.

Um outro texto que consideramos de grande utilidade para a compreensão deste tema é *“O Mito de Portugal nas suas raízes culturais”*¹⁹, de Manuel Cândido Pimentel (2008), na medida em que nos apresenta uma síntese bastante bem conseguida sobre as origens e características da Mitologia Portuguesa. De acordo com o autor (2008, p. 8) “o mito” consiste numa:

“interpretação do mundo sem que a socorra a consciência intencional da diferença entre o lógica, a ficção e a realidade objectiva, implicando uma atitude inicial de experiência que o homem tem de si, do outro e da natureza que o rodeia, mas sem a disposição de conhecimento que pela discriminação situa em face do mundo a imagem objectiva deste, o que permitiria o discernimento do que na relação com o real não é o fabuloso, o fantástico e o lendário.”

Para Pimentel (*Ibidem*, p. 10) o que o mito nos oferece é a integridade de algo que se perdeu, possibilitando ao homem a sua restituição a uma ordem perdida ou a sua reintegração cósmica para além do caos. No caso português, o mito de Portugal, entendido enquanto substância da encarnação de ideais coletivos, tem um conteúdo histórico e existencial, pois nele se exprimem de forma muito diversa, os sentimentos, as paixões e aspirações de um povo, paralelamente às suas narráveis ação, visão, compreensão e capacidade de transformação do mundo. O mito é um fenómeno cultural que, além de conservar, corresponde aos ideais da própria nacionalidade, do ser português na origem para a sua vocação tardia: *“nasce com a consciência do povo português, corporiza-lhe o sentimento terrantês, ou matricial, e a emoção coletiva da pertença pátria, insinua a união da gesta com a esperança e a promessa, mas também a contradição da vida gloriosa com os páramos árduos da decadência”*. A interpretação que Pimentel faz do mito de Portugal é a de um sistema de representações consideradas

¹⁹ In *“Portugal: percursos de interculturalidade”*, 3.º vol. – Matrizes e Configurações, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Lisboa, 2008, pp. 8-52.

vitais, uma organização de valores mentais, afectivos, gnosiológicos, éticos e espirituais que se foi formando sob o efeito das injunções da história e ao longo das circunstâncias dos Portugueses na história, que se confunde com a ideia da nacionalidade e a sua permanência no tempo. Assim, para Pimentel (*Ibidem*, p. 11) o mito de Portugal é um mito de origem e destinos colectivos, é o mito de uma nação-império, cujo:

“estrato cultural enraíza na noite dos tempos, se formou nos transe mais complexos da história nacional e evoluiu por alargamento sucessivo da sua primeira matriz, para cujo sincretismo de conteúdos tanto contribuíram a política de Portugal no concerto das nações e a efabulação das ideologias políticas, principais responsáveis pelo privilégio sacral do próprio mito enquanto fator da consciência nacional e fonte legitimadora do lugar «autêntico» dos Portugueses no mundo.”

Os valores que encontramos nos mitos históricos adaptam-se e combinam-se estabelecendo uma relação direta com as circunstâncias da própria história, pois nos mitos expressa-se sobretudo a identidade cultural de uma comunidade, na medida em que é esta que tem a capacidade de os matar, ressuscitar e conservar, enquanto agente no tempo, memória que conserva o passado e cinge o futuro. Sobre o lugar do mito, Pimentel (*Ibidem*) sublinha de forma quase poética que é a ele que as gerações regressam quando *“a nudez do tempo e a crueldade da história desmintam os seus anseios, os seus sonhos e as suas glórias”*. Para o filósofo, o controlo do mito está entregue aos *“arquétipos do inconsciente coletivo e estes só desaparecem quando a comunidade que neles se revê fatalmente morre, e funestamente a acompanha o mito”*.

À semelhança dos demais autores aqui referenciados, também Pimentel (*Ibidem*, p. 11-12) apresenta a sua proposta para os pilares do edifício mitológico português, identificando seis marcos cronológicos principais do surgimento, formação e consolidação do mito Português, e que são desenvolvidos de forma bastante detalhada ao longo o seu texto, pelo que a sua leitura se torna indispensável para quem quer conhecer o nosso imaginário coletivo (Quadro 1.5.).

Marcos cronológicos do mito de Portugal, segundo Pimental (2008)	
1139-1140	Batalha de Ourique e fundação da nacionalidade
1415-1697	Da tomada de Ceuta, que inicia a Expansão, à Restauração e à morte do Padre António Vieira
1879	Geração de 70 e ideia de decadência
1910	Primeira República
1974	25 de Abril

Quadro 1.5. Marcos cronológicos do mito de Portugal, segundo Pimentel (2008)

Para concluir esta resenha sobre a singularidade e originalidade da mitologia portuguesa, não poderia deixar de referenciar a obra “*História, Mitologia, Imaginário Nacional. A história no Curso dos Liceus (1895-1939)*”, de Sérgio Campos Matos (1990), cuja leitura integral recomendamos vivamente para quem pretende compreender as relações que se estabelecem neste tripé concetual num tempo em que assistimos à desconstrução das memórias coletivas, especialmente da memória da nação, ao esvaziamento de um certo imaginário nacional. Nesta obra, Sérgio Campos oferece-nos uma exploração cirúrgica acerca de como os programas e os manuais escolares de História se constituem como poderosos instrumentos para a expressão da memória histórica, erigida em memória da nação. Aqui a História aproxima-se da Mitologia, pois, atendendo à sua função social e mental, ambas asseguram a continuidade de um passado épico, a “verdade” do presente, e a permanência de um conjunto de valores no futuro.

Um outro livro de leitura recomendável é “*O mito de Portugal. A Primeira História de Portugal e a sua Função Política*” de José Eduardo Franco (2000), que nos oferece uma interpretação da primeira *História de Portugal*, escrita no final do século XVI, pelo humanista Fernando Oliveira, obra que nos apresenta um Portugal excecional, eleito e glorioso, predestinado a cumprir uma missão de amplitude universal, tese sustentada numa teia mitológica tão ampla quão singular.

Não poderíamos concluir este capítulo sem antes fazer uma referência ao vastíssimo espólio da mitologia local/regional e das lendas e narrativas imaginárias que podemos encontrar um pouco por todo o país, perpetuadas em inúmeros trabalhos monográficos e cujo conhecimento, estudo e divulgação se revela essencial para a preservação das memórias locais e regionais.

Deixamos, por último, a sugestão de um conjunto de outras obras de âmbito mais geral, cuja consulta e estudo são incontornáveis para quem se propõe conhecer os mitos e as lendas de Portugal:

Lendas e Narrativas, de Alexandre Herculano, publicação realizada segundo a supervisão do autor pela primeira vez em 1851.

Contos populares e lendas, de José Leite de Vasconcellos, (Vol. I e II), publicação de 1966.

Lendas de Portugal, de Gentil Marques, publicada em cinco volumes, entre 1962 e 1966.

Lendas Portuguesas da Terra e do Mar, de Fernanda Frazão, obra publicada em 2004.

Lendas – Historietas – Etimologias Populares e Outras Etimologias Respeitantes às Cidades, Vilas, Aldeias e Lugares de Portugal Continental – compilações, de Alexandre Costa, edição de 1959.

Contos e Lendas da Beira de Jaime Lopes Dias, obra editada em 2002.

Capítulo II. O potencial didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica

“A compreensão do mito contar-se-á um dia entre as mais úteis descobertas do século XX.”

Mircea Eliade (1989)

2.1. Mitos e Lendas: a apologia de uma pedagogia do imaginário no ensino da História

Lembremos o tempo em que as crianças ouviam contar histórias, um mundo de sonho e fantasia criado pela magia das palavras contadas pelo avô ou avó depois da ceia, ao calor da lareira e na quietude da noite. Esse era o tempo em que os meninos descobriam as lendas e os seus mistérios, conheciam as personagens dos contos imortais, lutavam com piratas e dragões, viajavam pelo mundo ao encontro de lugares e de povos desconhecidos, vivenciando emoções e sentimentos únicos, identificando-se com os heróis das histórias, procurando soluções para os segredos e os conflitos, encarnando papéis, enfim...olhando a vida como uma realidade fantástica, só possível aos olhos de quem ainda não é adulto. O que é feito desse tempo? Terá desaparecido? Estas questões surgem num novo tempo, num tempo e num mundo onde o hábito de contar histórias às crianças se foi perdendo, resultado da falta de tempo que os pais têm para os filhos, vítimas de uma sociedade consumista e violentamente competitiva atirando-os para um labirinto de tarefas e obrigações profissionais que lhes rouba o tempo e a disponibilidade para estarem com os seus filhos, um drama das sociedades contemporâneas amplamente denunciado pelos especialistas das áreas das ciências da educação e das ciências psicossociais. A este propósito Cury (2004, p. 12) escreve que *“criamos um mundo artificial para as crianças e pagamos caro por isso. Produzimos sérias consequências no território das suas emoções, no anfiteatro dos seus pensamentos e no solo das suas memórias (...) pais e filhos vivem isolados, raramente choram juntos e falam dos seus sonhos, mágoas, alegrias, frustrações”*. Perante esta realidade, para quem ficou o papel de estimular a imaginação das crianças? Se os pais se omitem de desempenhar esse papel, os professores não se devem demitir das suas responsabilidades de educadores, antes, devem afirmar-se como figuras-chave no estímulo da imaginação das crianças e dos jovens alunos. No entanto, Cury (*Ibidem*) alerta para o facto de nas escolas, professores e alunos viverem juntos durante anos dentro de uma sala e não passarem de meros estranhos uns para os outros, estranhos que se escondem atrás dos livros, dos cadernos, dos computadores, dos conteúdos

programáticos. Deste modo, estão criadas as condições para que uma força externa ocupe o lugar que família e educadores deixaram vago, essa força chama-se “*os media*”.

É certo que os modernos meios de comunicação têm uma particular facilidade para apresentar histórias e para transmitir uma grande quantidade de informação, seja através dos filmes, seja através dos programas de animação, ou outros, recorrendo para tal a um poderoso conjunto de ferramentas que concilia a imagem, a cor, o som, numa fórmula tão completa e tão estimulante, ao ponto de os jovens não terem necessidade de criar imagens mentais ou usar a fantasia para as entender, diminuindo proporcionalmente a sua capacidade imaginativa. Jean Georges (1991, p. 28), a propósito da importância da imaginação, lembra que “*sans imagination, il n’y pas de développement possible des individus, et que l’imagination n’est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais qu’elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d’abord dans le langage.*” Torna-se, por isso, fundamental que pais e professores compreendam o fenómeno e mobilizem esforços no sentido de contrariar esta tendência e de estimular o gosto pela leitura, pela expressão oral, pelo desenvolvimento dos sentidos e dos sentimentos, em poucas palavras, que eduquem para a imaginação.

Apesar de a maioria dos autores considerar que a imaginação é um domínio cognitivo fundamental para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, a generalidade dos educadores parece querer ignorar esse facto, menosprezando as suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Entre os autores que acreditam no papel da imaginação nesse processo, encontra-se K. Egan (1994, p. 34), para quem “*la imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje y que tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y curricula desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre esas capacidades intelectuales destaca la imaginación*”, sublinhando ainda a necessidade de se reconstruir novos currículos e métodos de ensino que perspetivem a criança como um “*pensador imaginativo y lógico-matemático*”.

Apesar dos avanços registados ao longo das últimas décadas no que concerne à inovação e diversificação dos modelos de ensino-aprendizagem, às metodologias e estratégias didáticas, à pedagogia no seu sentido mais abrangente, o esforço de estreitar e articular o triângulo – *aluno / professor / conhecimento* – continua a esbarrar com a tendência dos educadores privilegiarem um ensino memorístico, pouco empenhado em

estimular a criatividade e o espírito crítico, e onde os alunos são, muitas vezes, encarados como autênticos depósitos de informação. No seu livro, *«Pour une pédagogie de l'imaginaire»*, Jean Gorges (*Ibidem*, pp. 37-38), chama atenção precisamente para o facto de a *Escola* privilegiar a racionalidade em detrimento da imaginação, o que considera um erro: *“Or l'éducation, l'école tendent en général à éliminer tout ce qu'elles considèrent comme des entraves à la conceptualisation logique, privilégiant l'apprentissage de la rationalité. (...) Et je pense au contraire qu'une des missions fondamentales de l'éducation et de l'école est d'aider à la cohérence de l'imaginaire et de permettre à l'imagination de s'épanouir, pour que le «contrôle futur de la raison» et la prise de conscience du rationnel par l'enfant lui procurent, à la fois, les moyens d'exprimer l'inexprimable et la lucidité lui permettant de savoir parfois renoncer à expliquer l'explicable.”*

A imaginação deve ser entendida, portanto, como um elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que é precisamente este movimento dialético entre o imaginário e o racional que assegura o equilíbrio do sujeito, que lhe permite interiorizar significações e, sobretudo, que permite à criança descobrir os laços que a unem ao mundo (Postic, 1992). Assim, *“o conhecimento imaginativo, longe de surgir como alheio ao conhecimento intelectual, lança os fundamentos deste último (...) ele introduz, efectivamente, a representação, a analogia, a metáfora e a comparação geradora de questões, isto é, as quatro características básicas da actividade intelectual.”* (Malrieu, 1996, p. 231). Acreditando que a imaginação, considerada como um processo de conhecimento, desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens, não se compreende que continue a ser ignorada ou menosprezada por aqueles que têm a responsabilidade de a cultivar, nós. Para tal, Jean George (*Ibidem*) defende a necessidade de se pôr em prática uma verdadeira *Pedagogia do Imaginário* capaz de potenciar esta ferramenta cognitiva que permite ao jovem ver o mundo na sua totalidade.

Estimular a imaginação para promover aprendizagens significativas parece um dos trilhos que os professores podem e devem esforçar-se por desbravar, procurando adaptar, criar e reinventar estratégias e metodologias capazes de responder a esse desafio. *Como fazê-lo?* Um dos caminhos possíveis pode ser o recurso à prática de *“contar histórias”* enquanto estratégia didáctica de elevado potencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as narrativas, das quais destacamos os mitos e as lendas, podem ser ferramentas maravilhosas para organizar e comunicar significados de

um modo eficaz, unindo a dimensão cognitiva à dimensão afetiva e conseguindo que novos conhecimentos se tornem significativos e interessantes para as crianças (Egan, *Ibidem*, p.36).

Uma história bem construída e bem contada pode resultar num autêntico feitiço didático ao permitir que o imaginário da criança seja activado e a partir dele se construa uma ponte para a aprendizagem. Este efeito é bem descrito por Postic (*Ibidem*, p. 22) quando afirma que *“a imaginação parte em espiral, por alargamento do seu espaço (...) estende-se por expansão e por conquista de novos territórios”*. A importância das “histórias” na vida das crianças manifesta-se em diversos domínios da sua formação, Abramovich (2003) enuncia uma panóplia bastante diversa de aspetos dos quais destacamos os seguintes:

- ouvir uma história marca o início de uma aprendizagem e de um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito;
- contar uma história a uma criança cria condições para que esta aprenda a ouvir e a concentrar-se, a partilhar emoções, estimula e desenvolve a sua imaginação, aguça a sua curiosidade, ajuda a encontrar ideias e soluções para responder a questões e a problemas;
- ouvir histórias permite desenvolver o potencial crítico da criança;
- através de uma história a criança pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros modos de agir e de ser, outras regras, tradições e costumes e outras formas de olhar o mundo.

Para este autor *“o significado de escutar histórias é tão amplo...É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo...) E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles (...).”* Deste modo, as histórias através da sua dimensão mágico-fantástica captam a atenção e o interesse das crianças, despertam a sua imaginação, criam condições favoráveis à reflexão e ao espírito crítico, desenvolvem a sua capacidade inventiva e criativa, em poucas palavras, permitem aprendizagens verdadeiramente significativas.

Apesar de *“contar uma história”* ser considerado por muitos uma verdadeira arte só ao alcance de alguns, isso não significa necessariamente que qualquer um de nós não o possa fazer com qualidade e êxito, muito pelo contrário. Os professores encontram-se

num lugar privilegiado para desenvolver esta técnica, na medida em que se movem num espaço que contém todos os elementos necessários à apresentação de histórias, a sala de aula. É neste território natural que *professor* (narrador, com possibilidade de ser, ou não, personagem da história), *alunos* (auditório, com possibilidade de serem ou não personagens e/ou narradores da história) e *conteúdos* (elementos estruturantes da narrativa, a que estarão associados outros elementos de ficção) se encontram e interagem diariamente. Estas são também três palavras-chave de qualquer processo de ensino-aprendizagem, podendo simultaneamente ser as traves mestras de uma estratégia didática, cuja arquitetura se organiza em torno de uma história na qual os conteúdos, os alunos e o professor confluem num todo articulado e coeso.

Além disso, a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente agradável e estimulante para o aluno é um facto que todos reconhecemos como fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma natural e eficaz. Ao *contar uma história*, o professor pode criar um ambiente de cumplicidade, de aproximação entre todos os membros da turma, de interação com o espaço envolvente (neste caso a sala de aula) e com os conteúdos programáticos, tornando-se numa espécie de alquimista capaz de transformar a sensibilidade e as emoções dos alunos em aprendizagens verdadeiramente significativas. Mas conseguir este “golpe de magia” não é tarefa fácil, exige um trabalho cuidado e exaustivo de planificação e implica igualmente o domínio e alguns procedimentos e técnicas que quando ignorados podem comprometer todo o processo. Trata-se de um trabalho pedagógico que consiste em estudar a melhor forma de organizar os conteúdos em torno de acontecimentos, personagens e significados afetivos, de maneira a estimular as crianças a utilizar as suas capacidades intelectuais para aprender.

Existe, no entanto, a ideia generalizada de que o “contar histórias” é uma estratégia educativa circunscrita às áreas disciplinares de línguas e literaturas, enquanto veículo privilegiado para a promoção da leitura e da própria escrita, sendo por isso vulgarmente ignorada dos processos de planificação dos docentes das restantes áreas do conhecimento. Trata-se de uma interpretação duplamente errada, porque se por um lado, as potencialidades didáticas desta estratégia vão muito além do mero estímulo ao gosto pela leitura e pela escrita, por outro, esta estratégia didáctica não é feudo de nenhuma área disciplinar em particular. “Contar histórias” é património de qualquer área do saber desde o Português à Matemática, embora se reconheça que esta técnica possa ser utilizada com mais ou menos facilidade conforme a disciplina em causa. Para K. Egan

(1994, p. 87-90), os conteúdos das ciências sociais estão já configurados em forma de narrativa uma vez que “(...) *engloban acontecimientos, valores, lugares, intenciones, personas individuales y grupos; todos ellos, materiales constitutivos de las narraciones de ficción*”. Com facilidade podemos compreender que a História, dada a amplitude temática do seu objeto de estudo, oferece ao professor desta disciplina um conjunto de conteúdos e temas extremamente ricos e diversificados e com elevado potencial para “serem contados”.

À semelhança do que acontece com qualquer outra disciplina, também na História existem determinadas unidades didáticas que são mais difíceis de planificar, ou porque são menos estimulantes para os alunos, ou porque o professor não morre de amores pelo tema, ou ainda porque os conteúdos em causa, aparentemente, não convidam à construção de planificações originais e inovadoras, comprometendo, ou pelo menos dificultando, o sucesso das aprendizagens. Deste modo, importa procurar caminhos que contrariem este cenário, e um dos caminhos possíveis é a planificação de uma unidade temática, didática ou de aula, através do recurso a uma narrativa mitológica, ou uma lenda (de âmbito nacional, regional, ou local) com um enredo em que os alunos e o professor desempenhem papéis activos na construção e interpretação do conhecimento histórico.

O recurso a este tipo de estratégia educativa, além das vantagens já referidas, prende-se com a possibilidade de determinadas áreas temáticas, onde existe um grande leque de conceitos que exigem uma capacidade de reflexão e compreensão mais objetiva e que tendem a ser frequentemente planificadas de forma simplista, apelando essencialmente ao exercício memorístico, poderem ser lecionadas de uma forma mais apelativa e facilitadora de apreensão e compreensão para os alunos e, ao mesmo tempo, de um modo muito mais estimulante para o professor que poderá, assim, economizar tempo, contrariar a dispersão da atenção dos alunos tão frequente em aulas com conteúdos desta natureza e conseguir o envolvimento de toda a turma em torno de uma história que lhes ensina a matéria e lhes pinta um brilhozinho nos olhos, com as tintas da imaginação.

Segundo Margarida Felgueiras (1994, p. 79), a “*imaginação é considerada pelos historiadores como um elemento constitutivo não só da narrativa (ornamental), mas também como peça importante quanto ao relacionar fragmentos de informação (dedutiva) e mobilizadora das informações e conhecimentos anteriormente obtidos (construtiva), além de poder ser um apoio à construção de imagens do passado*”.

(*perceptiva*).” De facto, enquanto elemento cognitivo, a imaginação, resultante do contacto com uma narrativa com as características de um mito ou uma lenda, possibilita tornar o passado mais presente no espírito do aluno e, simultaneamente, reconstituir o imaginário do passado. Para Felgueiras (*Ibidem*) é esta capacidade que, inserida no contexto de onde brota, permite comunicar sentido humano ao conteúdo e às tarefas de ensino-aprendizagem da História. Para esta autora não restam dúvidas de que a interpretação histórica encontra na imaginação um forte aliado, associada à empatia, um elemento decisivo para clarificar opiniões, compreender argumentos, identificar diferenças e semelhanças. Por outro lado, permite a ponte entre presente e passado, facto e fantasia. O exercício de tentar explicar, conjecturar situações, formular hipóteses, permite a quem estuda história utilizar também a imaginação como suposição, constituindo todo um manancial de conhecimentos não baseados em fontes.

Assim, para Felgueiras (*Ibidem*, pp. 70-80), é legítimo afirmar-se que até do ponto de vista da História como ciência é defensável o uso da imaginação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, sem ela, não se atingirá uma verdadeira compreensão histórica, pois é através de trabalhos em que se use a imaginação que o aluno compreenderá os processos históricos. A autora (*Ibidem*, p. 80) defende que incentivar a leitura e a expressão escrita e oral com imaginação é possibilitar uma aprendizagem pessoal e significativa, por mobilizar e reestruturar todos os conhecimentos úteis, e conclui que:

“a epistemologia da História fornece uma orientação clara para o ensino-aprendizagem: a necessidade do recurso à imaginação histórica nas suas diversas formas. A construção das situações de ensino, para o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e respetiva avaliação, deve ter em conta o potencial imaginativo dos alunos e o papel que este desempenha no sucesso relativo à faculdade de compreensão. Um ensino árido, sem significado humano e abstracto, não está de acordo com a forma como a História é construída”.

Nesta mesma linha está Adriana Martins (s/data, pp. 183-184), no seu artigo “A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação”²⁰, ao

²⁰ Adriana Martins (s/data), “A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação”, disponível em <http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/rotas/rotas/adriana%20martins%20183a203%20p.pdf> [consultado a 3 de Agosto de 2013]

defender que as tentativas de compreender o passado, mais ou menos recente, comprovam que o discurso histórico e discurso ficcional não são discursos estanques ou blindados, sendo útil reconhecer a possibilidade de um diálogo estreito entre a História e a ficção. Para a autora, este diálogo deverá ser estabelecido a partir do reconhecimento do caráter narrativo de ambos os discursos e da impossibilidade da sua neutralidade, admitindo que quer num caso como noutro os discursos podem ser “preenchidos” com conteúdos reais ou imaginários. Por outro lado, torna-se necessário ter em conta que sendo discursos reconhecidos como sistemas efetivos de produção de sentido, estão sujeitos a manipulações de ordem cultural e ideológica (como ficou patente no Capítulo I deste texto). Por último, a autora (*Ibidem*) lembra que “*tanto o discurso da História quanto o da ficção podem ser entendidos como formas discursivas que se estruturam a partir da necessidade de uma descoberta, ou seja, a do real*”. Esta é, aliás, como vimos, uma das marcas distintivas e fundamentais das narrativas míticas ou lendárias.

Complementarmente a estas posições, encontramos no texto de Isabel Barca e Marília Gago (s/data) acerca dos “Usos da Narrativa em História”²¹ a convicção de que cada explicação (narrativa) de um passado pode ser considerada parcial no sentido em que explica apenas uma parte desse passado, desde um determinado ponto de vista. No entanto, é do confronto de perspetivas que o conhecimento histórico progride, criando as condições para que as explicações se tornem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mas equilibradas e melhor justificadas. Por outro lado, as autoras admitem (*Ibidem*, p. 34) que ao falar-se de narrativa entre professores têm surgido algumas propostas de utilização da narrativa na aula de História, propostas essas que são compatíveis com a visão estruturalista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens. Porém, as autoras alertam que a utilização destas narrativas e deste imaginário deve respeitar uma metodologia adequada à interpretação de fontes de natureza diversa (conforme ilustraremos nos capítulos seguintes deste texto). Neste texto sublinha-se, ainda, o facto de haver um amplo consenso entre os professores de História, hoje, acerca da função motivadora da utilização destas narrativas do imaginário no processo de ensino e aprendizagem da História. Além desta função motivadora, a utilização de mitos e lendas no processo de ensino e aprendizagem permite estimular a criatividade; desenvolver as linguagens oral, escrita e visual; incentivar hábitos de leitura e pesquisa; trabalhar o pensamento crítico;

²¹ Barca, Isabel; Gago, Marília (s/data), “Usos da Narrativa em História”, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>, [consultado a 3 de Agosto de 2013]

difunde valores e conceitos fundamentais para a formação ética e humana dos alunos, propicia o envolvimento social e afetivo dos jovens; explora a diversidade cultural do mundo que os rodeia.

Um último trabalho que consideramos útil para a reflexão deste tema intitula-se “*O uso da narrativa nos estudos sociais*”²² de Maria Luísa Freitas e Maria Glória Solé (2003), e que nos dá conta de uma estratégia de ensino que as autoras designam por *Fio da História* e que nos Estados Unidos é mais conhecida como *Storypath*, enquanto que nos países do Norte da Europa é identificada como *Storyline*. Inspirado na obra de Kieran Egan (Simon Fraser University – British Columbia Canadá), este modelo propõe uma metodologia alternativa de “planificar o ensino que nos encoraja a perspectivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objetivos a atingir” (*Ibidem*, p. 218), privilegiando princípios que estimulam a imaginação da criança e que a envolvam em realidades enriquecedoras e significativas. Para K. Egan os currículos assentam numa visão positivista da investigação sobre a criança, desvalorizando a sua enorme capacidade imaginativa, pelo que a sua proposta baseia-se no uso da estrutura narrativa na construção de “histórias” que enquadrem os conteúdos programáticos. Assim, as planificações devem partir de uma série de questões organizadas em função de cinco passos:

- I) Importância do tema;
- II) Escolha de conflitos binários adequados ao tema;
- III) Seleção dos conteúdos e organização em formato de história;
- IV) Como concluir, como resolver o conflito binário;
- V) Como avaliar os resultados alcançados.

Além disso, as autoras (*Ibidem*, p. 219) lembram que K. Egan realça o facto da organização dos conteúdos em forma de narrativa ter uma forte componente afetiva, sendo uma forma de integrar o cognitivo e o afetivo na promoção de aprendizagens significativas e motivadoras. Note-se que esta estratégia tem vários seguidores no sistema de ensino anglo-saxónico e em países como a Holanda. A originalidade desta estratégia reside no facto de os temas estarem organizados em episódios dependentes uns dos outros e desenvolvidos a partir de questões chave. Além disso, os elementos essenciais são os contextos, as personagens e os acontecimentos, devendo-se, por isso,

²² In Revista Galeo-Portuguesa de Psicología e Educación, N.º 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 216-229.

começar por definir o contexto, o cenário, escolher as personagens; investigar uma forma de viver; finalmente, resolver problemas que apresentam uma necessidade de resolução. Para defender a estratégia “O Fio da História”, as autoras (*Ibidem*, pp. 219-220) socorrem-se de Barr (1988) e de Bell (1988) para enunciar treze argumentos a favor desta estratégia didática:

1. é centrada nos alunos, fazendo apelo às suas experiências e conhecimento prévios;
2. produz um elevado grau de motivação;
3. oferece uma estrutura orientadora tanto para o professor como para os alunos;
4. os *skills* básicos são desenvolvidos em situações semelhantes às da vida real;
5. proporciona uma abordagem de problemas difíceis de abordar noutras circunstâncias como os relacionados com certos valores;
6. promove sentimentos de respeito entre alunos e professor;
7. encoraja o uso de tecnologias que, por vezes, os professores, se tivessem que assumir uma maior responsabilidade pelo seu uso, se esquivariam a utilizar;
8. permite uma melhor adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno;
9. proporciona muitas oportunidades para se utilizar a aprendizagem cooperativa;
10. produz um padrão que se pode usar várias vezes mas sem se tornar repetitivo, desmotivador;
11. é especialmente adequado para a Língua Materna e Ciências Sociais (como é o caso da História);
12. encoraja as crianças a desenvolverem previamente os seus modelos conceituais;
13. é uma forma inovadora de integração curricular.

Por outro lado, as autoras (*Ibidem*, p. 220) enunciam, também, os princípios orientadores que deverão guiar o processo de planificação e construção desta estratégia didática:

- a) *Princípio da “história”* – a estrutura que torna as histórias tão aliciantes;
- b) *Princípio da antecipação* – ainda relacionado com a estrutura da história que faz com que a criança permaneça em constante motivação interna pois ela própria se envolve, é uma personagem que até transporta para casa;

- c) *Princípio do fio (corda) do professor* – se o professor delineou o fio, este é flexível, pode ser levado num ou noutro sentido, ter vários nós e seguir em várias direções, contudo há sempre algo da ideia inicial do professor, os conteúdos que planeara que os alunos aprendessem mantêm-se, nunca se perde o rumo;
- d) *Princípio da posse* – cada aluno sente o projeto como seu, há algo dele envolvido no projeto;
- e) *Princípio do contexto* – parte-se de situações que a criança conhece, devem ser situações da vida real das quais a criança já sabe alguma coisa e, por outro lado, a estrutura da história também é familiar à criança;
- f) *Princípio da estrutura antes da atividade* – quantas vezes os alunos desenvolvem atividades sem nenhuma relação umas com as outras, por vezes mesmo, atividades que não servem para o aluno aprender algo significativo, no entanto, se as crianças apelarem para o que sabem, as questões que colocam são muito mais ricas.

Num esforço para demonstrar as potencialidades do uso de narrativas como estratégias de ensino e aprendizagem, as autoras (*Ibidem*, p. 222) citam Freeman e Levstik (1988) quando estes defendem que, na impossibilidade de levar os alunos numa viagem pelo passado, podermos conduzi-los por poderosas recriações ficcionais do passado de modo a que possam vibrar com as personagens, sofrer e alegrarem-se com e por elas, ou mesmo, vestir-lhes a pele. Estes autores consideram, também, que seleccionar uma adequada narrativa ficcional histórica (por exemplo, mito, lenda, ou conto) exige uma reflexão profunda, quer do ponto de vista literário, quer histórico, que deverá ser sustentada num rigoroso trabalho de investigação e cruzamento com outras fontes. Além disso, para estes autores existe um conjunto de diferenças entre as histórias e a História apresentada nos manuais, desde logo, porque as histórias são mais próximas da vida real; focam as consequências dos eventos históricos nas pessoas de vários níveis sociais; usam muitas vezes o humor para descrever as pessoas e os acontecimentos; relatam tomadas de posição das pessoas, escolhas, perante acontecimentos e factos históricos, estimulando assim o pensamento crítico. Por esta razão, o papel do professor é vital para criar as condições que garantam que os alunos passam de uma dimensão mais emotiva, a da história, para uma dimensão mais analítica de outras fontes, para a interpretação da História. Citando Levstik e Pappas (1982), as autoras (*Ibidem*, p. 223)

sustentam que vários estudos têm evidenciado que *“as crianças durante a análise de narrativas diziam que o seu interesse pela História, por um determinado tema era saber a verdade, o que de facto aconteceu, apontando, portanto, para a investigação histórica, ao seu nível como é evidente. As crianças lendo (ou ouvindo) histórias ficam mais motivadas para lerem outro tipo de textos”*.

Neste esforço para demonstrar o potencial da utilização da narrativa, da história, no processo de construção do conhecimento histórico, as autoras (Ibidem, pp. 223-225) recorrem ainda às investigações levadas a cabo por Cooper (1995, 1998) e Hoodless (1998, 2002) que comprovam que *“as narrativas, as histórias, ajudam o aluno a compreender as mudanças através dos tempos, contribuindo para facilitar a organização de sequências cronológicas, compreender a duração de certos acontecimento, as causas e os efeitos dos eventos/ acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre vários períodos e entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo”*. Deste modo, as narrativas podem ser usadas de múltiplas formas, apresentando diversas versões de histórias, o que ajuda as crianças a compreenderem que não há apenas uma versão correta do passado e que a sua compreensão exige um estudo rigoroso de diversas fontes. Outro dos méritos desta estratégia é a sua capacidade para ajudar os alunos a dar sentido ao que aprendem, a aprofundá-lo e integrá-lo no que já sabem; ajudar os alunos a explorar as fronteiras entre imaginação e realidade; ajudar os alunos a rejeitar o que não entendem, não o interiorizando, nem lhes atribuindo um sentido útil.

2.2. Princípios e orientações metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de História

Como utilizar as narrativas (mitos e/ou lendas) no processo de ensino e aprendizagem da História? É a questão que se levanta. Embora não exista uma fórmula para tornar mágica uma história. Existem, no entanto, alguns princípios metodológicos norteadores que devemos ter sempre presentes quando pretendemos criar situações educativas que tenham como ponto de partida uma história. Vejamos alguns dos que, na nossa opinião, fundamentada na nossa prática supervisionada, são mais importantes²³:

²³ Para um maior aprofundamento deste tema, sugerimos a leitura do artigo de Rita de Cássia Mainardes (s/data), intitulado *“A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores”*, disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>, [consultado a 5 de Agosto de 2013] e o artigo *“A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental”* de Linete de Souza e Andreza Bernardino (2011), in Revista Educere et Educare, Vol. 6, n.º12 jul/ dez 2011, p.p. 235-249.

a) antes de se iniciar a planificação propriamente dita, é importante fazer uma avaliação às características da turma, de modo a adequar a narrativa aos seus interesses, às suas “sensibilidades” e sobretudo às suas idades, porque esta é uma estratégia que pode ser usada desde o 7.º Ano ao 12.º Ano. A complexidade da narrativa variará em função da maturidade e dos estádios de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se encontram.

b) a escolha e/ou construção da narrativa deverá ser precedida de uma reflexão criteriosa em torno da sua adequação ao tema, aos conteúdos e aos objetivos e metas de aprendizagem que se pretendem trabalhar. Estes aspetos deverão estar sempre em primeiro plano, sobrepondo-se a qualquer outro elemento da ficção da narrativa. Os conteúdos, e os objetivos e metas deverão estar sempre a montante do processo de construção de uma estratégia deste tipo, ou seja, as histórias (sejam elas adaptadas ou não) devem ir ao encontro dos conteúdos e das metas escolhidas e não o contrário. Este princípio garante a coerência das unidades narrativas que devem responder sempre a um objetivo e a um fim concreto e claro, como qualquer boa história;

c) ponderadas as características da turma, e definido o tema, os conteúdos e as metas a trabalhar, importa agora (re)construir/(re)criar ou adaptar a narrativa. Arquitetar uma narrativa deste tipo é um trabalho que envolve muita pesquisa e esforço, é um verdadeiro desafio à capacidade criativa do professor. Escolher os factos, as personagens, as imagens, as músicas, construir um enredo a forma de apresentação são as etapas que se seguem. É um trabalho de bisturi onde o professor terá que encontrar pontos de contacto entre os objetivos, as metas, os conteúdos, os conceitos e os restantes elementos constitutivos da narrativa.

d) a inspiração e as ideias para (re)construção/(re)criação ou adaptação da história poderão ter como fonte um mito, uma lenda, um conto popular (ou um livro, um filme, um facto real, ou simplesmente a imaginação da próprio professor). A partir de qualquer um destes exemplos o professor poderá, (re)criar ou adaptar a história através da qual irá apresentar os conteúdos e os conceitos, colocando-os na boca das personagens, criando metáforas a partir de imagens, lançando questões e levantando dúvidas ao longo da leitura e análise da narrativa, procurando captar a sua atenção e maximizando o seu poder de compreensão.

e) um ingrediente fundamental para o sucesso desta estratégia passa pela inclusão de momentos de tensão dramática, que deverão ser cirurgicamente colocadas em determinados pontos-chave da narrativa, ou seja, em determinados momentos da aula, de modo a impedir a monotonia e a dispersão dos alunos e a captar o seu interesse do princípio ao fim da aula.

f) este tipo de estratégia didática, pela sua própria natureza, possui uma forte componente afetiva, na medida em que “explora” as emoções dos alunos e apela à sua sensibilidade para promover aprendizagens significativas. K. Egan (1994, p. 46) lembra que *“presentar el conocimiento separado de las emociones e intenciones humanas es reducir su significado afectivo.”* No sentido de tocar a sensibilidade e as emoções dos alunos, o recurso à música ambiente para acompanhar os “picos de tensão” da história pode ser um poderoso instrumento para potenciar emoções, evitar a dispersão e facilitar a concentração necessária para a transmissão de informação.

g) um outro aspeto que assume aqui grande importância diz respeito ao papel do professor, agora não como construtor da história, mas como contador/narrador/conductor da ação. O professor, apesar de vestir o fato de contador de histórias, não deverá nunca despir o fato de professor, esta é uma regra de ouro para o sucesso desta estratégia. Tal como os alunos, o docente deverá desempenhar um papel ativo na história, uma história com a qual tem que estar bem familiarizado e que deverá conhecer muito bem. Citando Cury (2005), *“os educadores são escultores de emoções”*, por isso, ao apresentar a história, o professor terá que representar sempre “os dois papéis”, procurando vivenciar e envolver-se nela, sentindo, provocando e partilhando emoções, falando com naturalidade, mas colocando a voz e fazendo entoações em função dos acontecimentos, utilizando a linguagem corporal para acompanhar o discurso oral, em suma, entregando-se com paixão e entusiasmo a um momento que se pretende mágico.

h) quando o modo de apresentação passar por um texto escrito ou uma apresentação em *PowerPoint*, o professor deverá destacar sempre as frases ou palavras-chave (ou pedir aos alunos para o fazer), de modo a facilitar a apresentação e apreensão dos conceitos mais importantes e significativos. Paralelamente, o professor deve preparar e fornecer guiões de trabalho ou folhas de registo, onde os alunos deverão ir sistematizando toda a informação relevante à medida que ela for sendo apresentada e discutida, de modo a evitar que os

alunos privilegiem mais o acessório do que os conteúdos historiográficos propriamente ditos (este tópico será desenvolvido aquando da apresentação das experiências de aprendizagem, no capítulo seguinte).

i) Por último, mas não menos importante, há que considerar as questões relativas à avaliação. Trata-se de uma etapa particularmente sensível neste tipo de estratégia didática, na medida em que existe a possibilidade de os alunos sobrevalorizarem a ficção em detrimento dos conteúdos. Deste modo, importa perceber não só até que ponto os conteúdos foram de facto apreendidos, mas também o grau de desenvolvimento das metas de aprendizagem trabalhadas. Assim, propõem-se dois níveis de avaliação, um de *curto prazo* (a realizar na aula seguinte à aula da apresentação) e outro a *longo prazo* (que poderá surgir integrado, ou não, num momento de avaliação de etapa algumas aulas após a aula da aplicação da narrativa), sob a forma de um exercício, preferencialmente escrito e individual, com questões/ desafios, capazes de avaliar o sucesso das aprendizagens quer ao nível dos conteúdos quer ao nível das metas privilegiadas.

Também, Freitas e Solé (2003, p.225), recuperando um trabalho de Cox e Hughes (1998), apresentam um conjunto de sugestões de atividades didáticas que podem ser desenvolvidas a partir da utilização de histórias (mitos, lendas, contos, ou outros géneros narrativos), entre as quais:

- a comparação de linhas de tempo e ordenação de eventos da história;
- a pesquisa de informação acerca do tempo em que decorre a ação;
- a pesquisa sobre os factos e acontecimentos focados no texto, explorando outro tipo de fontes (enciclopédias, dicionários, filmes, fotografias, etc.);
- a pesquisa acerca de determinadas características das personagens/personalidades da história e relacionando-as com a forma como atuam na história;
- a pesquisa de informação acerca de outros aspetos relacionados com o vestuário, os objetos, os transportes, os espaços geográficos, só para lembrar alguns exemplos;
- a localização dos acontecimentos no tempo histórico;
- a capacidade para fazer distinções entre facto e ficção;
- a procura de evidências noutros textos não ficcionais;

- a utilização dessas histórias como modelos para a escrita, recontando certos episódios, por exemplo, de um ponto de vista diferente (de uma das personagens, ou do seu próprio ponto de vista).

Para concluir, estas autoras (*Ibidem*, p. 226) deixam-nos algumas recomendações metodológicas essenciais para o sucesso desta estratégia de ensino e aprendizagem e que deveremos, sempre que possível, procurar integrar:

1. a exploração da história deve ser integrada numa unidade didática que por sua vez deverá estar integrada no plano curricular da turma em que se pretendem desenvolver várias metas de aprendizagem e objetivos;
2. deve constar de uma introdução, de uma exploração, em que a análise do texto é fundamental, e de uma conclusão/avaliação em que se podem desenvolver várias atividades relacionadas, nomeadamente de pesquisa, utilizando uma metodologia de investigação histórica, e se faça avaliação do processo, inclusive do trabalho de grupo, se for o caso;
3. procurar integrar todas as estratégias de exploração de tempo, concretamente de tempo histórico e espaço adequadas: explorar termos ligados ao tempo e espaço; colocar eventos/acometimentos por ordem cronológica; descrever lugares (fazendo deduções e inferências); construir árvores genealógicas e esquemas das relações de parentesco ou outras; explicar motivos e consequências dos atos/ações praticados; colocar hipóteses sobre o que aconteceria se se alterassem certos acontecimentos; relacionar diferenças sociais, etárias, etc., entre as personagens e a sua forma de atuar;
4. abordar conteúdos de outras áreas do saber que venham a propósito, promovendo a interdisciplinaridade;
5. procurar promover a educação para a cidadania num sentido muito amplo, contemplando o desenvolvimento de atividades e a clarificação de valores.

As experiências de aprendizagem que constam do capítulo seguinte procuraram adequar de forma rigorosa e respeitar a maioria dos princípios e recomendações metodológicas aqui apresentados, salvaguardando o facto de terem sido desenvolvidas em contexto de iniciação à prática profissional docente de História do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário e de aulas devidamente supervisionadas.

Capítulo III. Experiências de aprendizagem em História a partir de Mitos e Lendas

“Mito é saber por histórias.”
Wilhelm Schapp (1976)

“O historiador deve escrever tendo em mente a pergunta inocente da criança: ...e a seguir, o que é que aconteceu?”
A. J. P. Taylor

3.1. Enquadramento e opções metodológicas

Neste capítulo daremos conta de algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, na área disciplinar de História, realizado na Escola Secundária de Paredes, no ano letivo 2012/2013.

A responsabilidade da orientação deste estágio ficou a cargo da Dra. Isabel Afonso, docente pertencente ao quadro de Escola há já vários anos e com uma larga experiência quer como docente de História, quer como orientadora de estágio. Além disso tem desenvolvido trabalhos de investigação no domínio da educação histórica e desempenhado funções de consultora de manuais escolares desta disciplina.

Nesse ano letivo foram-lhe atribuídas quatro turmas do sétimo ano de escolaridade do Ensino Básico, turmas B, C, D e H e uma turma do décimo ano do Ensino Secundário, turma K.

Estando eu a lecionar aulas de Geografia no Colégio Paulo VI, em Gondomar, com uma carga horária letiva semanal de trinta horas, distribuída por onze turmas e cinco níveis de escolaridade (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), tornou-se bastante difícil conciliar a minha atividade profissional com o desempenho das funções de professor-estagiário. A dificuldade de conjugar horários entre as duas escolas condicionou muito a escolha das turmas onde seriam lecionadas as aulas de regência, assim como, as assistências. A nossa possibilidade recaiu sobre a turma C do sétimo ano e a turma K do décimo segundo ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

3.1.1. Caracterização das turmas de regência

A turma C do sétimo ano de escolaridade do Ensino Básico era constituída por vinte e seis alunos, dezassete rapazes e nove raparigas. Apresentava uma média de idades de 11,8 anos, existindo uma adequação entre o nível etário dos alunos e o nível de escolaridade que frequentavam, e não tinha alunos repetentes, embora existissem

dois alunos com necessidades educativas especiais e nove alunos que frequentavam a escola pela primeira vez.

Na generalidade, estes alunos manifestavam interesse e curiosidade pelos temas e pelas tarefas propostas, eram educados e participativos. Alguns alunos, sobretudo rapazes, evidenciavam uma boa cultura geral sobre temas de interesse histórico. No entanto, revelavam algumas dificuldades no cumprimento de regras de sala de aula, nomeadamente uma participação desorganizada, falta de pontualidade de muitos alunos e morosidade em organizar os materiais para desenvolver o trabalho de aula. Por outro lado, as raparigas manifestavam, por vezes, algum alheamento e um fraco nível de participação. A média da avaliação final da turma à disciplina de História correspondeu ao nível quatro (4,1), sendo que mais de metade da turma obteve nível superior a três demonstrando o bom desempenho académico da turma (Quadro 3.1).

A turma K do décimo ano era constituída por trinta alunos, dez rapazes e vinte raparigas, com uma média de idades de 14,9 anos. Eram um grupo de alunos que evidenciava clara falta de métodos e hábitos de trabalho, bem como lacunas ao nível da sua formação de base. Demonstravam dificuldades de expressão de ideias, falta de espírito crítico e fragilidades ao nível da interpretação de documentos. Por outro lado, a grande maioria dos alunos manifestava alguma apatia e falta de interesse, o que se traduzia num baixo nível de participação. Apesar disso, eram jovens simpáticos, educados e afáveis, acatando com serenidade as orientações de trabalho propostas. Nas aulas de regência demonstraram sempre interesse pelas atividades propostas.

A classificação interna do terceiro período à disciplina de História A foi de aproximadamente 10 valores (9,8), variando o intervalo das classificações atribuídas entre os seis e os dezassete valores, o que denota uma grande heterogeneidade ao nível do aproveitamento académico, sendo a média geral relativamente baixa.

TURMA	7.º C	10.º K
Alunos	26	30
Rapazes	17	10
Raparigas	9	20
Média de Idades (anos)	11,8	14,9
Média da Classificação (final do 3.º Período)	4,1	9,8

Quadro 3.1. Caracterização das turmas de regência

3.1.2. Opções metodológicas adotadas no processo de ensino e aprendizagem

Embora inicialmente a minha intenção fosse desenvolver um conjunto de intervenções educativas baseadas na exploração didática de narrativas ficcionais, mais concretamente, de mitos e lendas, que seriam aplicadas às turmas regência do sétimo ano e do décimo, de forma a conseguir estabelecer uma comparação dos seus efeitos junto dos alunos, tal acabou por não ser possível, devido à dificuldade de cumprir com todas as finalidades institucionais da prática de ensino supervisionada em História.

Por outro lado, o facto de nos encontrarmos num contexto de aulas supervisionadas em que houve necessidade utilizar outras estratégias de aprendizagem e de demonstrar outras competências e aptidões enquanto professor estagiário, levou-me a assumir, desde logo, que as intervenções educativas fossem apenas desenvolvidas para as aulas da turma de regência do sétimo ano²⁴.

Em todo o processo de planificação e definição das estratégias didáticas tive como referencial norteador da prática letiva o Programa de História do 3.º ciclo do Ensino Básico, de 1991, as Metas de Aprendizagem para a disciplina de História no 3.º Ciclo (ME, 2010), e, ainda, como importante recurso de apoio, o manual adotado “*Viva a História!*”, da autoria de Cristina Maia, Isabel Brandão e Cláudia Ribeiro, com revisão pedagógica da nossa orientadora, a Dra. Isabel Afonso, 2012, Porto, Porto Editora.

Toda e qualquer estratégia de aprendizagem deve procurar desenvolver da forma mais assertiva possível um conjunto de objetivos/ metas de aprendizagem concretos e consagrados nos documentos legais. Desta forma, as propostas de intervenção educativas que construí procurei potenciar o desenvolvimento de um conjunto alargado de objetivos e metas de aprendizagem gerais (Quadro 3.2.), o que comprova a adequação e pertinência das opções metodológicas e didáticas utilizadas. A forma como se procedeu à sua operacionalização e o ajustamento dos objetivos e metas de aprendizagem à especificidade de cada tema/unidade consta das planificações de cada uma das cinco intervenções educativas aqui apresentadas e que se encontram anexadas a este texto (cf. Anexos 1, 3, 6, 10 e 12).

²⁴ Refira-se que, ainda assim, se aplicou uma intervenção educativa à turma do décimo ano baseada na lenda da origem de Roma – Rómulo e Remo – para exploração didática do tema da origem da cidade de Roma (Módulo 1, Unidade 2 – O Modelo Romano).

Programa de História, 3.º ciclo do Ensino Básico, 1991		
Objetivos gerais privilegiados nas intervenções educativas desenvolvidas no âmbito das aulas supervisionadas do sétimo ano de escolaridade		
No domínio das atitudes/	1.Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente. ✓ Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das ações dos agentes históricos. ✓ Desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade. ✓ Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado.
	2.Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperar na realização de trabalhos de equipa. ✓ Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país.
Domínio das aptidões/capacidades	1.Iniciar-se na metodologia específica da história.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar informação sobre temas em estudo. ✓ Distinguir fontes históricas do discurso historiográfico. ✓ Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas). ✓ Utilizar conceitos e generalizações, nomeadamente da área das Ciências Sociais. ✓ Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.
	2. Desenvolver capacidades de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aperfeiçoar a expressão verbal e escrita. ✓ Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica. ✓ Elaborar sínteses orais ou escritas a partir da informação recolhida. ✓ Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática.
Domínio dos conhecimentos	1.Desenvolver a noção de evolução.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar as principais fases da evolução história.
	2.Alargar e consolidar as noções de condicionalismo e de causalidade.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender condições e motivações dos factos históricos. ✓ Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.
	3. Desenvolver a noção de multiplicidade temporal.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar no tempo e no espaço eventos e processos. ✓ Relacionar a história nacional com a história universal, destacando a especificidade do caso português. ✓ Estabelecer relações entre o passado e o presente.
	4. Desenvolver a noção de relativismo cultural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas. ✓ Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Quadro 3.2. Objetivos gerais privilegiados nas intervenções educativas desenvolvidas no âmbito das aulas supervisionadas do sétimo ano de escolaridade

Metas de Aprendizagem na disciplina de História – 7.º Ano (2010)	
Metas de aprendizagem privilegiadas nas intervenções educativas desenvolvidas no âmbito das aulas supervisionadas do sétimo ano de escolaridade	
Domínio 1 Compreensão temporal	Meta final 1 – o aluno utiliza unidades/ convenções de datação para relacionar e problematizar a relevância de personalidades, acontecimentos, processos e interações em diversos tempos.
	Meta final 2 – O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a História da Humanidade, relacionando a História nacional com a História europeia e mundial.
Domínio 2 Compreensão espacial em História	Meta final 4 – o aluno utiliza formas de representação espacial como fonte de compreensão da ação humana em diferentes espaços ao longo do tempo.
	Meta final 5 – o aluno integra na sua ideia de História uma visão diacrónica e multi-perspetivada da ocupação humana dos espaços (no sentido em que as visões e formas de representação dos espaços mudam ao longo dos tempos e segundo pontos de vista diversos).
Domínio 3 Interpretação de fontes	Meta final 6 – O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado.
Domínio 4 Compreensão histórica contextualizada	Meta final 7 – o aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades do passado, integrando várias causas (motivações de protagonistas individuais ou coletivos, condicionalismos materiais e humanos) e consequências, em diversas dimensões históricas, para relacionar a História nacional, europeia e mundial.
	Meta final 8 – o aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a História da humanidade, relacionando a História nacional com a História europeia e mundial.
	Meta final 9 – O aluno reconhece a diversidade, quer de interesses, culturas e ideologias quer de experiências interculturais, e avalia motivações e razões dos intervenientes em situações históricas (pacíficas, de tensão ou conflituais) e respectivas consequências.
	Meta final 10 – o aluno apresenta breves sínteses diacrónicas sobre contributos significativos para a Humanidade, de vários indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações.
Domínio 5 Comunicação em História	Meta final 12 – o aluno comunica as suas ideias em História por escrito (em narrativas, relatórios de pesquisa, pequenos ensaios e respostas breves) e oralmente (em debates e diálogos de grande e pequeno grupo).

Quadro 3.3. Metas de aprendizagem privilegiadas nas intervenções educativas desenvolvidas no âmbito das aulas supervisionadas do sétimo ano de escolaridade

O programa de História do sétimo ano de escolaridade é, possivelmente, dos três anos do 3.º ciclo do Ensino Básico, aquele que melhor possibilita a utilização de narrativas ficcionais, como os mitos e as lendas, no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, entre os vários temas, existe uma grande preponderância dos temas relacionados com a religião (judaísmo, islamismo, cristianismo), com a mitologia (egípcia, grega, romana), com a origem e fundação de comunidades humanas em escalas diversas (cidades, nações, civilizações), para citar os mais óbvios. As intervenções que serão apresentadas nos capítulos seguintes contemplam formas e estratégias de exploração didática de cada um desses temas, procurando cobrir o maior número de “modalidades” e exemplos possível.

Houve, igualmente, a preocupação por incorporar a maioria dos princípios e orientações metodológicas para o uso de mitos e lendas nas aulas de histórias que apresentamos no capítulo 2.2. deste relatório, nomeadamente:

- a avaliação das características da turma e adequação da narrativa aos seus a essas características;
- a reflexão prévia, cuidada e criteriosa, para a escolha e/ou adaptação da narrativa de forma a tornar possível a sua adequação ao tema, aos conteúdos, objetivos e metas de aprendizagem a desenvolver, de forma a evitar que a dimensão ficcional se sobreponha à dimensão factual e concetual da história;
- o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa exaustivo²⁵ de modo a validar pedagógica e cientificamente as escolhas feitas - re)construção/adaptação da narrativa, as personagens, os factos, os recursos (p. e. imagens, músicas, mapas), a construção do enredo, os instrumentos de avaliação e a forma de apresentação;
- a escolha de um conjunto diversificado de recursos (excertos de filmes, livros, músicas, poemas, textos, mapas, gráficos, para citar os mais relevantes) capaz de possibilitar aos alunos a exploração e interpretação de um conjunto diversificado de fontes e de enriquecer e complementar a própria narrativa;
- a inclusão de momentos de tensão (ficcionais ou não) dramática em pontos-chave da narrativa e a coincidir com momentos importantes da aula, de forma a captar o interesse dos alunos do início ao fim da aula;
- utilização de música ambiente sempre que se considerou oportuno;

²⁵ Consultar a bibliografia que consta da planificação de aula de cada uma das intervenções educativas apresentadas (cf. Anexos 1, 3, 6, 10 e 12).

- a utilização de técnicas de colocação de voz e entoação e linguagem corporal ajustada à dinâmica narrativa de forma a otimizar a qualidade da comunicação;
- destacar expressões, palavras-chave, conceitos importantes;
- a construção de situações de avaliação que permitam aferir até que ponto os conteúdos foram de facto assimilados e o grau de desenvolvimento das metas de aprendizagem trabalhadas;

Uma última linha metodológica que gostaria de salientar, por se ter revestido de particular importância para o processo de ensino e aprendizagem e para o sucesso e eficácia das intervenções educativas, foi a utilização de “roteiros didáticos” de suporte não só às narrativas ficcionais utilizadas em aula, mas a todo o processo educativo, aplicados nas intervenções educativas n.º 3, 4 e 5.

Procurando atribuir ao aluno o papel central na construção de significados e de atribuição de sentidos conforme é defendido pelos modelos pedagógico-didáticos de carácter estruturalista, contrariando, assim, os modelos transmissivos de um conhecimento fechado e pronto a ser assimilado pelo aluno, estes roteiros didáticos, integrados em ambientes de aprendizagem e estratégias de aprendizagem motivadoras e portadoras de significado para os alunos, assumem-se como poderosos instrumentos de trabalho para as aulas de história.

Estes roteiros didáticos são, na verdade, construções esquemáticas criadas em torno de um núcleo temático a partir de conceitos, factos e personalidades relevantes, criando uma teia concetual sobre a qual se edificará toda a estratégia da aula. Não se tratam de mapas conceptuais, mas de construções esquemáticas mais complexas, com uma dimensão cronológica, narrativa e dinâmica na medida em que está presente ao longo de toda a aula e podendo, mesmo, ser o fio condutor de todo o processo de ensino aprendizagem.

A minha experiência da sua utilização nas aulas de regência permite-me apontar como principais vantagens e benefícios educativos os seguintes aspetos:

- sistematizar os conceitos, factos históricos, espaços, datas e personalidades mais relevantes de um determinado núcleo temático;
- orientar o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas fases: planificação, operacionalização e avaliação;
- garantir um elo agregador para as diversas estratégias de aprendizagem e momentos didático de uma aula ou unidade;

- facultar aos alunos um documento de síntese essencial para o estudo.

Para a sua eficaz operacionalização, torna-se necessário ter em conta um conjunto de procedimentos que implementei na preparação e dinamização das minhas intervenções educativas, das quais destaco:

- o trabalho exaustivo de pesquisa e estudo do núcleo temático (necessidade de um suporte bibliográfico credível e diversificado, muito para além do manual);
- a identificação e clarificação de conceitos estruturantes, factos históricos relevantes, datas e personalidades marcantes;
- a delimitação precisa e rigorosa (sempre que possível) do Tempo e do Espaço;
- o exercício de construção esquemática organizada, sequencial e hierarquizada;

Estes roteiros didáticos possuem uma grande flexibilidade de aplicação, podendo ser utilizados ao longo de uma aula, ou várias; na parte final de uma aula; no início da aula seguinte; numa aula de revisões para um momento de formal de avaliação; como trabalho de casa, apenas para referir algumas. Quanto à sua construção, também aqui as possibilidades são múltiplas, na medida em que podem ser construídos pelo professor, pelo professor e pelos alunos, apenas pelos alunos: individualmente, em pequeno grupo, em grande grupo.

Nos próximos capítulos procurar-se-á fazer uma breve apresentação de algumas das intervenções educativas aplicadas em contexto de aulas supervisionadas ao sétimo ano de escolaridade e que tiveram por base a utilização de narrativas ficcionais, em particular de mitos e lendas de natureza muito diversa e a aplicação de alguns roteiros didáticos.

3.2. Intervenções Educativas

3.2.1. Intervenção Educativa n.º 1 – Mitos e deuses do Antigo Egito

No dia vinte de outubro de dois mil e doze, lecionei a minha segunda aula regência, a primeira ao sétimo ano, turma C, subordinada ao tema “*Religão e Manifestações Culturais no Antigo Egito*”. A aula enquadrou-se no Tema A – “*Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações*”, da Unidade 2 – “*Uma civilização dos Grandes Rios – Civilização egípcia*” (cf. Anexo 1).

Esta intervenção educativa pretendia levar os alunos a dar resposta às seguintes questões-orientadoras:

1. *Quais as principais características da religião no Antigo Egito?*
2. *Quais os principais deuses egípcios?*
3. *Qual a importância dos mitos na cultura egípcia?*
4. *Quais as principais manifestações culturais dos Egípcios?*

Para o efeito construiu-se uma intervenção educativa que privilegiou um conjunto de estratégias didácticas baseadas na dinâmica de grupo e na aprendizagem colaborativa. Divididos em oito grupos de trabalho constituídos por 3 e 4 elementos, os alunos tiveram como tarefa resolver uma proposta de trabalho que constava de um guião que lhe foi entregue num envelope (cf. Anexo 2). A proposta de trabalho consistia na leitura, análise de um mito relacionado com um deus egípcio – Osíris, Anúbis, Hathor, Thot, Ísis, Hórus, Ámon-Rá, Seth. No final desta tarefa os alunos tiveram que dar resposta aos seguintes tópicos:

- *Nome do deus/deusa*
- *Relações de parentesco com outros deuses*
- *Principais características físicas*
- *Funções, poderes, simbologia*
- *Resumo dos episódios mais marcantes da sua existência*

A apresentação foi feita por um porta-voz do grupo que deveria apresentar aos colegas da turma as principais características “do seu deus” à medida que o professor ia projectando uma imagem de cada um dos deuses. No decurso das apresentações, foram sendo apresentados e discutidos os conceitos estruturantes da aula - *Mito, Politeísmo, Antropomorfismo, escrita hieroglífica*. Esta constitui a primeira parte da aula. Nos segundos quarenta e cinco minutos da aula, de forma a surpreender e a continuar a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pelo tema, o professor abriu uma arca que se encontrava estrategicamente colocada no centro da sala, ainda que oculta por um pano, e retirou de dentro dela uma cartolina que entregou aos vários grupos onde constava uma gravura do “*Tribunal de Osíris*” e o texto “*Confissão Negativa*” do Livro dos Mortos. Em conjunto, a turma debateu o significado e a importância destes documentos e preencheu o esquema interpretativo da gravura. Posteriormente, o professor retirou da “Arca dos Segredos” (motivação) um papiro verdadeiro e introduziu o debate sobre a escrita hieroglífica, projectando imagens de escrita hieroglífica e da Pedra de Roseta. De seguida retirou da arca uma pequena pirâmide,

acompanhada pela projecção de uma imagem de sólidos geométricos e de sistemas de numeração para discutir com os alunos a importância da Matemática na civilização egípcia. Posteriormente retirou da arca um frasco com azeite, outro com mel e ervas, para abordar a medicina no Antigo Egito, momento que foi acompanhado pela leitura e análise do texto “*Saberes do Egito Antigo*”. Tive, ainda, tempo para retirar da Arca um pedaço de linha para que os alunos explicassem o processo de mumificação (já trabalhado na aula anterior).

O balanço desta intervenção educativa foi bastante positivo, na medida em que a planificação foi quase integralmente cumprida e o seu objetivo principal foi alcançado, ou seja, através de um conjunto de mitos e lendas do Antigo Egito, os alunos foram capazes de dar resposta às questões orientadoras propostas e compreender os conceitos estruturantes fundamentais da aula. Por outro lado, manifestaram grande entusiasmo e motivação relativamente aos desafios e propostas de trabalho que foram sendo apresentados ao longo da aula. Apresentamos, de seguida, um quadro-avaliação da intervenção educativa descrita (Quadro 3.4).

Parâmetros (I – INSUFICIENTE; S – SUFICIENTE; B – BOM; MB – MUITO BOM)	I	S	B	MB
1. Cumprimento do <i>Plano de Aula</i>			X	
2. Adequação e eficácia da “ <i>motivação</i> ” apresentada				X
3. Adequação da “ <i>situação-problema</i> ” apresentada			X	
4. Adequação e eficácia dos recursos didáticos utilizados				X
5. Adequação e eficácia das estratégias/opções didáticas utilizadas				X
6. Adequação e concretização das questões orientadoras			X	
7. Grau de clareza e de rigor dos conceitos estruturantes			X	
8. Rigor científico demonstrado no processo de ensino e aprendizagem			X	
9. Qualidade e diversidade das fontes de informação consultadas na preparação da aula			X	
10. Qualidade da comunicação em sala de aula				X
11. Capacidade de responder às dúvidas e questões colocadas pelos alunos			X	
12. Envolvimento, motivação e nível de participação demonstrada pelos alunos				X
13. Cumprimento das regras de comportamento em sala de aula			X	

Quadro 3.4. Auto-avaliação da Intervenção Educativa n.º 1

3.2.2. Intervenção Educativa n.º 2 – A Civilização Hebraica (narrativas bíblicas)

A segunda intervenção educativa foi operacionalizada no dia oito de novembro de dois mil e doze, tendo sido a minha terceira aula regência, a segunda à turma C, do sétimo ano de escolaridade. O tema de aula foi “*A originalidade da civilização hebraica e os seus contributos para a cultura ocidental*”, integrada no Tema A – “*Das*

sociedades recoletoras às primeiras civilizações e na Unidade “Uma civilização dos grandes rios – Civilização hebraica” (cf. Anexo 3).

Uma vez mais, decidimos utilizar as narrativas ficcionais, desta vez, recorrendo a um “Roteiro Didático” intitulado «*Um povo eleito à procura da Terra Prometida*» (Questão-problematizadora) e que funcionou como núcleo agregador de todos os momentos didáticos e experiências de aprendizagem da aula (cf. Anexo 4). As questões orientadoras desta intervenção educativa foram:

1. *Quais os principais momentos da história da Civilização Hebraica?*
2. *Quem foram as principais figuras da Civilização Hebraica?*
3. *Qual a originalidade da Civilização Hebraica e o seu contributo para a cultura ocidental?*

Para dar resposta a estas questões, construiu-se uma intervenção educativa com um carácter assumidamente construtivista, na medida em que os alunos, sempre orientados pelo professor, foram construindo o seu conhecimento histórico a partir do preenchimento de um roteiro didático “*alimentado*” por um conjunto de fontes documentais diversas que incluíram mapas, textos diversos e ilustrações que, após a competente interpretação, permitiram aos alunos construir e completar o seu roteiro temático.

A primeira experiência de aprendizagem foi a visualização de um excerto de um filme sobre “a travessia dos hebreus pelo Mar Vermelho” o que permitiu aos alunos responder às seguintes questões:

- *Como se designa o povo que protagoniza este trecho cinematográfico?*
- *De quem fogem os hebreus?*
- *Quem conduz o povo hebreu durante a fuga ao Faraó?*
- *Qual o mar atravessado pelo povo hebreu?*
- *A quem atribuem os Hebreus o “milagre” da abertura do Mar Vermelho?*
- *O que acontece aos hebreus? E ao exército egípcio?*
- *Qual a razão da fuga dos Hebreus?*

De seguida, procedeu-se à entrega do roteiro didático aos alunos, chamado de viagem numa alusão à diáspora judaica, e num diálogo orientado pelo professor, os alunos analisaram, discutiram e problematizaram os vários acontecimentos e personalidades mais significativas da Civilização Hebraica, a partir da análise de várias fontes primárias e secundárias (recorreu-se à apresentação de um diaporama para projetar os documentos). À medida que a discussão e análise se foi desenrolando os

alunos foram preenchendo o Roteiro da História da Civilização Hebraica, explorando, descobrindo e descodificando o significado de conceitos estruturantes como: “*Politeísmo*”, “*Monoteísmo*”, “*Messianismo*”, “*Êxodo*”, “*Diáspora*”, “*Profeta*”, “*Judaísmo*”. A aula terminou com um “desafio” (a partir da análise de um mapa e de três imagens), onde se procurou confrontar os alunos com a atual situação que se vive na “*Terra Prometida*”, numa breve referência ao conflito israelo-árabe e numa tentativa de aguçar a sua curiosidade sobre o tema, deixando em aberto esta questão para o futuro.

De forma a compreender o modo como os alunos perspetivaram a veracidade/falsidade dos factos, personalidades e acontecimentos abordados na aula, pediu-se que respondessem a um questionário (cf. Anexo 5) cujos resultados apresentamos de seguida (Quadro 3.5):

CONSIDERAS QUE TUDO AQUILO QUE ESTUDASTE NA AULA DE HISTÓRIA SOBRE A CIVILIZAÇÃO HEBRAICA ACONTECEU REALMENTE?	NÃO ACREDITO	TENHO DIFICULDADE EM ACREDITAR	ACREDITO PLENAMENTE
A. Origem geográfica do povo hebraico na região da Mesopotâmia, cidade de UR.	0	2 (9%)	20 (91%)
B. Aliança de Deus com Abraão.	4 (18%)	4 (18%)	14 (64%)
C. Ida dos hebreus para a Palestina e para o Egito.	0	1 (4%)	21 (96%)
D. Perseguição dos Hebreus pelos Egípcios.	0	0	22 (100%)
E. Fuga dos Hebreus do Egito conduzidos pelo profeta Moisés.	3 (14%)	3 (14%)	16 (73%)
F. Travessia do Mar Vermelho pelos Hebreus conduzidos pelo profeta Moisés.	10 (46%)	8 (36%)	4 (18%)
G. Entrega das "Tábuas da Lei"/ "Dez Mandamentos" por Deus a Moisés no Monte Sinai.	5 (23%)	9 (41%)	8 (36%)
H. Fundação do Estado de Israel em finais do século XI a.C.	1 (4%)	3 (14%)	18 (82%)
I. Divisão da Palestina em dois reinos, Israel e Judá.	1 (4%)	0	21 (96%)
J. Invasões dos povos estrangeiros aos territórios hebraicos.	0	1 (4%)	21 (96%)
K. Vinda de "O Messias" para libertar os hebreus da opressão e da perseguição de que eram vítimas.	3 (14%)	2 (9%)	17 (77%)
L. Eleição dos Hebreus, feita por Deus, como o "povo eleito" para espalhar a sua mensagem.	3 (14%)	2 (9%)	17 (77%)

Quadro 3.5. Perceção dos alunos acerca da veracidade/ falsidade dos factos aprendidos na aula de História sobre a Civilização Hebraica.

Atendendo aos resultados obtidos, podemos concluir que a grande maioria dos alunos acredita nos factos abordados na aula sobre a Civilização Hebraica, com exceção da **situação F** – Travessia do Mar Vermelho pelos Hebreus conduzidos pelo profeta Moisés; e da **situação G** – Entrega das “Tábuas da Lei”/ “Dez Mandamentos” por Deus

a Moisés no Monte Sinai, tendo a maioria respondido “não acredito” e “tenho dificuldade em acreditar”, ainda que o número de alunos que escolheu a opção “acredito” não seja de desvalorizar. Curioso é o facto de a maioria dos alunos ter assumido “acreditar plenamente” na **situação B** – Aliança de Deus com Abraão; **situação K** – Vinda de “O Messias” para libertar os hebreus da opressão e da perseguição de que eram vítimas; **situação L** – Eleição dos Hebreus, feita por Deus, como o “povo eleito” para espalhar a sua mensagem. Surpreendente, também, é o facto de haver um aluno que afirma não acreditar, ou ter dificuldades em acreditar na **situação H** – Fundação do Estado de Israel em finais do século XI a.C.; **situação I** – Divisão da Palestina em dois reinos, Israel e Judá; **situação J** – Invasões dos povos estrangeiros aos territórios hebraicos. Ainda assim, os alunos da turma demonstram capacidade para identificar as situações que envolvem uma dimensão ficcional, fantasiosa ou de incerteza acerca da sua veracidade histórica.

Quando questionados acerca das razões que os levam a afirmarem acreditar plenamente em todos os episódios estudados na aula as razões invocadas foram:

- *a fé, a crença na existência de Deus;*
- *haver algumas provas (mas não dão exemplos);*
- *a existência de um livro, a Bíblia;*
- *o facto de Deus ser uma criatura poderosa e ter a capacidade para ajudar Moisés e o seu povo;*

Os alunos que afirmaram não acreditar ou ter dificuldades em acreditar em alguma das situações, justificaram a sua posição com base nas seguintes razões;

- *a impossibilidade de Moisés poder abrir o Mar Vermelho;*
- *a possibilidade desses episódios serem reais ser ínfima;*
- *a inexistência de provas que comprovem a sua veracidade;*
- *a impossibilidade de um mar ser aberto em duas partes;*
- *a descrença em Deus e nas histórias bíblicas.*

Por último, quando questionados acerca do que seria necessário para passarem a acreditar naquelas situações, quase todos os alunos referiram a necessidade de serem apresentadas provas; um aluno referiu a “*voltar ao passado e ver se a situação realmente aconteceu*”; um outro referiu “*ver os acontecimentos ao vivo*”; e um outro, ainda, escreveu que “*não seria preciso nada, pois continuaria a não acreditar*”.

Uma outra questão colocada neste questionário foi:

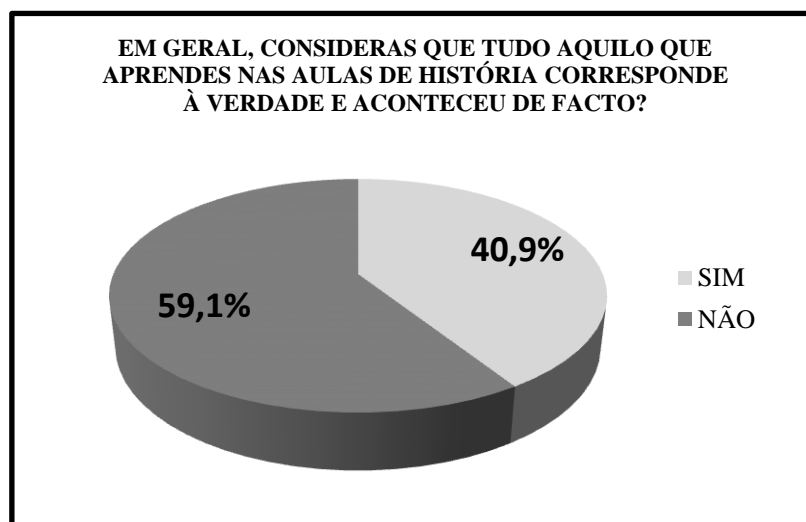


Gráfico 3.1. Opinião dos alunos sobre a veracidade das matérias estudadas nas aulas de História

Os resultados obtidos evidenciam que um número significativo de alunos acredita em tudo aquilo que estuda nas aulas de História, 40, 9% dos alunos, no entanto, a maioria, 59,1%, afirma não acreditar em tudo o que aprender, o que reforça a necessidade de uma reflexão em torno deste tema.

O balanço que faço desta intervenção educativa é muito positivo. A simplicidade das estratégias utilizadas e a aplicação do roteiro didático foram a chave do seu sucesso (Quadro 3.6).

Parâmetros (I – INSUFICIENTE; S – SUFICIENTE; B – BOM; MB – MUITO BOM)	I	S	B	MB
1. Cumprimento do <i>Plano de Aula</i>				X
2. Adequação e eficácia da “ <i>motivação</i> ” apresentada				X
3. Adequação da “ <i>situação-problema</i> ” apresentada				X
4. Adequação e eficácia dos recursos didáticos utilizados				X
5. Adequação e eficácia das estratégias/opções didáticas utilizadas				X
6. Adequação e concretização das questões orientadoras				X
7. Grau de clareza e de rigor dos conceitos estruturantes				X
8. Rigor científico demonstrado no processo de ensino e aprendizagem				X
9. Qualidade e diversidade das fontes de informação consultadas na preparação da aula			X	
10. Qualidade da comunicação em sala de aula				X
11. Capacidade de responder às dúvidas e questões colocadas pelos alunos				X
12. Envolvimento, motivação e nível de participação demonstrada pelos alunos				X
13. Cumprimento das regras de comportamento em sala de aula				X

Quadro 3.6. Avaliação da Intervenção Educativa n.º 2

3.2.3. Intervenção Educativa n.º 3 – Mitos e deuses da Grécia Antiga

A terceira intervenção educativa aqui apresentada aconteceu no dia vinte e nove de novembro de dois mil e doze. A temática da aula incidiu sobre “*A originalidade da religião grega e as principais manifestações cívico-religiosas*” integrada no Tema B – “A herança do Mediterrâneo Antigo”, Unidade B.1. – “*Os Gregos no Século V a. C.*”.

Conforme consta da planificação de aula (cf. Anexo 6), o meu objetivo foi proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem, suficientemente diversificadas e bem construídas do ponto de vista didático, que lhes permitisse responder às seguintes questões:

- *quais os principais deuses e heróis venerados pelos gregos?*
- *quais os diferentes tipos de culto praticados na Grécia Antiga?*
- *qual a importância e o significado das manifestações cívico-religiosas da Grécia Antiga?*
- *o que tem de original a religião grega?*
- *qual o papel dos “mitos” e dos “heróis” através dos tempos?*
- *qual a influência da religião grega na sociedade ocidental?*

Além disso, pretendeu-se que os alunos compreendessem os conceitos de “*Antropomorfismo*”, “*Politeísmo*”, “*Mito*”, “*Mitologia*”, “*Herói*” e “*Culto*”.

Tendo por base as experiências anteriores e os conhecimentos adquiridos e atendendo à natureza da temática em estudo nesta aula procurei, desde o primeiro momento, suscitar a curiosidade dos alunos, desde logo, apresentando um “sumário incógnito”, ocultando o tema da aula e abrindo espaço para uma aprendizagem por descoberta e criando a oportunidade para uma sistematização dos conteúdos no final da aula, com a construção do mesmo pelos alunos. De seguida, apresentei uma sequência de imagens muito diversas entre si, mas unidas por um denominador comum, a religião e a cultura grega. Além de procurar assumir-se como uma motivação para o estudo da temática em causa, esta apresentação de imagens (acompanhadas com música) visou, sobretudo, lançar o debate sobre a herança grega” para a cultura ocidental, permitindo aos alunos compreender a amplitude deste legado no domínio das artes, da ciência e da cultura.

Com o intuito de continuar a colocar os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem e proporcionando-lhe a possibilidade de serem eles os “construtores” da narrativa da aula, decidi criar uma situação educativa para ser desenvolvida em trabalho

de pares onde os alunos tiveram que ler e analisar um mito/ lenda sobre episódios fundamentais da mitologia grega, cumprindo um guião de trabalho concebido para este efeito (cf. Anexo 7) – Ulisses e o Cavalo de Tróia; Aquiles e a Guerra de Tróia; Orfeu e Eurídice; Prometeu e a “Caixa” de Pandora; Perseu e a Medusa; Teseu e o Labirinto do Minotauro. Esta situação educativa teve como objetivo possibilitar aos alunos o contacto e o conhecimento de episódios, heróis, deuses e outros factos da mitologia grega, compreendendo não só a beleza dessas histórias, mas também a complexidade e diversidade que encerram. Depois de concluída esta tarefa, os alunos foram confrontados com a seguinte questão: “*qual a originalidade da religião grega e o papel dos mitos?*”.

A última parte a aula assumiu um carácter expositivo, onde o professor sempre apoiado num conjunto de imagens procurou apresentar aos alunos, estabelecendo um paralelismo com o presente, os diferentes tipos de culto religioso, manifestações socioreligiosas e locais sagrados na Grécia Antiga.

Nos minutos finais, procedi à apresentação de uma tarefa-desafio (cf. Anexo 8) construída a partir do célebre poema “*Ulisses*” do livro “*Mensagem*” de Fernando Pessoa, para os alunos realizarem em casa e entregarem na aula seguinte. O objetivo desta proposta de trabalho foi levar os alunos a apresentarem uma reflexão historicamente válida – a partir da leitura integral do poema e da interpretação do primeiro verso “*O mito é o nada que é tudo*” – sobre o contributo da mitologia grega para as sociedades atuais (Meta Final 10) e que foi sujeito a uma avaliação, cujas conclusões passo a apresentar:

- quinze alunos entregaram o trabalho, onze alunos não o fizeram. Este resultado talvez se tenha ficado a dever à complexidade e à natureza da atividade proposta. Não é muito comum encontrar, para este nível de ensino, um exercício desta natureza e isso pode ter desencorajado os alunos a realizá-lo;
- conforme a grelha de avaliação (cf. Anexo 9), a generalidade dos alunos evidenciou dificuldades em explicar de forma válida o significado do verso “*O mito é o nada que é tudo*”; explicar a importância dos “mitos” e dos “heróis” para as sociedades humanas; mobilizar conhecimentos e aprendizagem realizadas na aula de História;
- apesar de existir o risco de os alunos terem a ajuda de um familiar ou explicador na realização de um exercício desta natureza (risco que existe sempre que um trabalho é realizado em casa), é minha convicção que tal não se terá

verificado neste caso e que as reflexões produzidas resultaram, de facto, de um trabalho de reflexão individual e de pesquisa (nalguns casos). Tal convicção resulta da utilização generalizada de uma linguagem simples, pouco elaborada, um discurso pouco articulado, por vezes com erros ortográficos, ajustada à faixa etária dos alunos;

- apesar das fragilidades evidenciadas, foi um exercício válido e que importa continuar a desenvolver em aulas do género. A capacidade de produzir um texto argumentativo, bem estruturado, a partir da análise de um documento (texto, gráfico, mapa, fotografia, poema, ou outro) exige treino, pois trata-se de uma capacidade essencial para o processo de ensino e aprendizagem da História;

- a avaliação dos textos produzidos prova que as aprendizagens realizadas e os conteúdos trabalhados na aula não foram devidamente apreendidos pela generalidade dos alunos. A avaliação desempenhou, neste caso, uma das suas funções mais importantes, o de monitorizar os processos de ensino e aprendizagem, identificando pontos fortes e pontos fracos, o que permite ao professor refletir, repensar, planificar, modificar, melhorar, reestruturar, rever, ajustar, corrigir, consolidar...a sua prática pedagógica.

- considero, ainda assim, que a tarefa-desafio constituiu uma óptima estratégia didática para trabalhar uma meta de aprendizagem essencial para o ensino da História (MF10), bem como um instrumento de avaliação para aferir o maior ou menor êxito do processo de ensino e aprendizagem, a partir de um exercício complexo e que exigiu dos alunos alguma abstracção, obrigando-os a mobilizar um conjunto diverso de saberes, capacidades e aptidões.

A título de exemplo, apresento de seguida o texto que obteve uma melhor classificação, na sua versão original (Documento 3.1.):

O que serão mitos? Serão o nada que é tudo? Na minha opinião, os mitos resultam da necessidade que os seres humanos têm de sonhar.

Um mito pode ser nada, pois tudo pode partir de um acontecimento real, como ser puro especulação e resultar da criatividade de alguém, algures no tempo, algures no espaço. Em contrapartida, o mito poderá também ser tudo... pode ser a esperança de um povo, uma fuga à realidade, a procura de um mundo fantástico, a resposta à inexistência que é a vida.

O mito pode ser nada, pois pode tratar-se de uma mera história, ou tudo pois pode alimentar os fantasias individual e coletiva.

Mas, a grande pergunta que eu coloco é "será que poderíamos viver sem mitos, será que precisaremos de heróis, sendo que de ficção?"

Sei espozos, claro que seríamos, mas não seria a mesma coisa, pois os mitos servem como uma fuga à realidade, em que as leis da física desaparecem e coisas inexplicáveis acontecem, pois que nos fazem pensar.

O momento em que vivem as sociedades sociais relaciona a necessidade dos mitos, eles podem ser a âncora que prende as pessoas à esperança, à crença num mundo melhor.

Podemos ainda imaginar o que seria a vida se não nos possuísse de um grande e confuso mito. Se não tivéssemos heróis, nada seria igual e tudo seria diferente.

Sendo assim, o mito, aquilo que simultaneamente é nada e é tudo, é muito importante para todas as sociedades humanas ao longo da história.

Documento 3.1. Texto que obteve a melhor classificação no âmbito da tarefa-desafio "O mito é o nada que é tudo".

Apresento, agora, a minha auto-avaliação da Intervenção Educativa n.º 3 (Quadro 3.7.):

Parâmetros (I – INSUFICIENTE; S – SUFICIENTE; B – BOM; MB – MUITO BOM)	I	S	B	MB
1. Cumprimento do Plano de Aula			X	
2. Adequação e eficácia da "motivação" apresentada			X	
3. Adequação da "situação-problema" apresentada			X	
4. Adequação e eficácia dos recursos didáticos utilizados			X	
5. Adequação e eficácia das estratégias/opções didáticas utilizadas			X	
6. Adequação e concretização das questões orientadoras		X		
7. Grau de clareza e de rigor dos conceitos estruturantes		X		
8. Rigor científico demonstrado no processo de ensino e aprendizagem			X	
9. Qualidade e diversidade das fontes de informação consultadas na preparação da aula				X
10. Qualidade da comunicação em sala de aula		X		
11. Capacidade de responder às dúvidas e questões colocadas pelos alunos			X	
12. Envolvimento, motivação e nível de participação demonstrada pelos alunos		X		
13. Cumprimento das regras de comportamento em sala de aula		X		

Quadro 3.7. Auto-Avaliação da Intervenção Educativa n.º 3

3.2.4. Intervenção Educativa n.º 4 – As origens do Cristianismo (narrativas bíblicas)

A quarta Intervenção Educativa que passo a apresentar aconteceu numa aula-regência que teve lugar no dia sete de fevereiro de dois mil e treze e teve como tema “*O Cristianismo: uma religião inovadora. A expansão do cristianismo*”, integrado no Tema B – “*A herança do Mediterrâneo Antigo*” e na Unidade 2 – “*O mundo romano no apogeu do Império*” (cf. Anexo 10).

Esta intervenção educativa pretendia levar os alunos a dar resposta às seguintes questões-orientadoras:

1. *Quando e onde surgiu o Cristianismo?*
2. *Como nasceu o Cristianismo?*
3. *Qual a originalidade da mensagem cristã?*
4. *Que condições favoreceram a difusão do Cristianismo no Império Romano?*
5. *Como se afirmou o cristianismo no Império Romano?*
6. *Como se explicam as perseguições aos Cristãos pelas autoridades romanas?*

Para tal foi concebida uma intervenção educativa semelhante inspirada na intervenção educativa n.º 2, embora com outra motivação e outra questão problematizadora. Assim, no início da aula os alunos recuperaram o roteiro didático construído na aula do dia 8 de Novembro, sobre a Civilização Hebraica, relembrando conceitos fundamentais como “diáspora”, “êxodo”, “monoteísmo”, “messias”, entre outros. O objetivo foi que os alunos ficassem com uma ideia de continuidade da narrativa histórica e que relacionassem acontecimentos, espaços, figuras e factos históricos. Posteriormente, os alunos visualizaram um excerto do filme “*A Paixão de Cristo*”, a cena relativa ao Julgamento de Cristo. Além de servir como motivação para o desenvolvimento do tema da aula, será também a oportunidade para apresentar à turma a situação-problema “*Quem farei então com Jesus, chamado Cristo?*”. De seguida os alunos realizaram uma tarefa didática sobre as razões pelas quais Jesus foi feito prisioneiro pelos Romanos, procurando problematizar a importância da figura histórica de Jesus, compreendendo em que medida este *homem* constituía uma ameaça para a unidade do império romano. No final da tarefa alguns alunos foram levados a emitir uma opinião sobre “o dilema de Pilatos”.

Posteriormente o professor distribuiu aos alunos um roteiro didático (cf. Anexo 11) sobre a temática da aula que constituiu uma espécie de guia das aprendizagens mais

relevantes, onde os alunos fizeram um registo e uma sistematização dos principais acontecimentos, factos e conceitos estruturantes estudados na aula. O objetivo foi dar uma continuidade à metodologia aplicada na aula dedicada ao estudo da Civilização Hebraica, conferindo-lhe uma maior coerência didática. Este roteiro foi construído pelos alunos no decurso da aula à medida que estes foram analisando um conjunto diversificado de fontes que lhes permitiram explorar e construir o seu próprio conhecimento.

À semelhança do que acontecera na Intervenção Educativa n.º 2, a adesão dos alunos a esta estratégia didáctica foi muito grande, tendo a generalidade dos alunos manifestado grande entusiasmo e interesse pelo tema e pelas situações de aprendizagem propostas, embora não tenha conseguido cumprir integralmente o plano de aula proposto. Uma vez mais, o roteiro didático revelou-se essencial para o sucesso desta intervenção e para a apreensão dos conceitos estruturantes de aula – “*Cristianismo*”; “*Antigo Testamento*”; “*Novo Testamento*”; “*Messianismo*”; “*Diáspora*”; “*Apóstolos*”; “*Bíblia*”; “*Evangelho*”; “*Papa*”; “*Liberdade e Perseguições Religiosas*”.

De seguida, apresento a minha auto-avaliação desta Intervenção Educativa (Quadro 3.8.):

Parâmetros (I – INSUFICIENTE; S – SUFICIENTE; B – BOM; MB – MUITO BOM)	I	S	B	MB
1. Cumprimento do <i>Plano de Aula</i>		X		
2. Adequação e eficácia da “ <i>motivação</i> ” apresentada				X
3. Adequação da “ <i>situação-problema</i> ” apresentada				X
4. Adequação e eficácia dos recursos didáticos utilizados			X	
5. Adequação e eficácia das estratégias/opções didáticas utilizadas			X	
6. Adequação e concretização das questões orientadoras			X	
7. Grau de clareza e de rigor dos conceitos estruturantes				X
8. Rigor científico demonstrado no processo de ensino e aprendizagem			X	
9. Qualidade e diversidade das fontes de informação consultadas na preparação da aula			X	
10. Qualidade da comunicação em sala de aula			X	
11. Capacidade de responder às dúvidas e questões colocadas pelos alunos			X	
12. Envolvimento, motivação e nível de participação demonstrada pelos alunos			X	
13. Cumprimento das regras de comportamento em sala de aula			X	

Quadro 3.8. Auto-Avaliação da Intervenção Educativa n.º 4

3.2.5. Intervenção Educativa n.º 5 – A fundação da nacionalidade, a independência do Reino de Portugal e os mitos e as lendas da nacionalidade

A quinta intervenção educativa que passo a apresentar aconteceu no dia onze de abril de dois mil e treze e insere-se no Tema C – “A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica” e na unidade C3 – “A expansão muçulmana. Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica (cf. Anexo 12).

A temática da aula incidiu sobre “*A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista: do Condado Portucalense ao Reino de Portugal. A ação de D. Afonso Henriques no processo de reconquista e de independência de Portugal*” e teve uma duração de noventa minutos.

Conforme consta na planificação de aula elaborada para o efeito, o meu objetivo era proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem capazes de possibilitar a sua resposta às seguintes questões orientadoras: *quais os principais reinos cristãos peninsulares nos inícios do século XI?; Qual a estratégia de D. Afonso VI durante o processo da Reconquista Cristã?; Quais os limites do Condado Portucalense?; Como D. Afonso Henriques conseguiu tornar-se independente face ao rei de Leão e Castela e expandir o seu território para sul face aos muçulmanos?; Qual a importância das batalhas de S. Mamede e de Ourique no processo de formação do Reino de Portugal?; Que relação existe entre a Reconquista Cristã e o surgimento do Condado Portucalense e posteriormente do Reino de Portugal?* e clarificar a compreender os conceitos de “Reconquista” – “Cruzados” – “Condado” – “Independência” – “Reino”. Por outro lado, esta aula também teve por objetivo o desenvolvimento de uma experiência didática em torno da exploração dos mitos e lendas que surgem associados à fundação do reino de Portugal e da figura de D. Afonso Henriques.

Tendo por base os pressupostos e opções metodológicas enunciadas nos capítulos 2.2 e 3.1. deste relatório, desenvolvi um exaustivo trabalho de consulta, recolha e pesquisa de mitos e lendas associadas à fundação do Reino de Portugal e a D. Afonso Henriques, consultando uma vasta bibliografia sobre a temática, de forma a conseguir uma perspetiva alargada e suficientemente sólida que servisse de suporte à fase da planificação da aula. Confesso que a conceção desta aula foi um exercício complexo e de avanços e recuos. Inicialmente considerei planificar uma aula em que os

factos históricos fossem desenvolvidos de forma isolada dos “mitos/lendas”, podendo estes surgirem num momento inicial da aula funcionando como motivação, ou de forma alternada, à medida que a aula se fosse desenrolando, mas sempre traçando uma fronteira clara entre “facto histórico” e “ficção”. Por outro lado, considerei também a possibilidade de adoptar uma metodologia de aula, já usada sempre com sucesso em aulas anteriores, e que privilegiava a elaboração de um roteiro didático a partir do qual se desenvolveria toda a ação educativa, num exercício de aprendizagem construtivista. No entanto, impelido pela necessidade de experimentar novas abordagens metodológicas de ensino e concretizar algumas experiências de aprendizagem que explorassem a relação/percepção dos alunos entre a “verdade histórica” e a “ficção histórica”, decidi abandonar aquelas possibilidades iniciais e enveredar por uma estratégia completamente distinta, mais arrojada e complexa. Assim, de forma intencional, decidi misturar “factos históricos” com “ficção histórica”, criando uma espécie de “caos” a partir do qual se desenvolveriam todas as etapas da aula. O roteiro didático²⁶ (cf. Anexos 13 e 14) foi substituído por um guião pedagógico (cf. Anexo 15) construído a partir da adaptação de um excerto da obra *“Heróis da História de Portugal como nunca foram contados”*, de Pedro Marta Santos (2001, p. 28-37). A justificação para a escolha ter recaído sobre este texto prende-se, sobretudo, com a linguagem acessível utilizada pelo autor e com o facto de o texto misturar “factos históricos” com “ficção”, desenvolvendo bastante bem alguns dos mais conhecidos mitos relacionados com a vida de D. Afonso Henriques e com a fundação do reino de Portugal. Além da adaptação e apresentação deste texto, decidi construir a partir dele um conjunto de tarefas que cruzassem a narrativa e fontes com estatutos diferentes (fontes primárias/secundárias; textos historiográficos e ficcionais) e linguagens diversas (textos, imagens, mapas, cronologias). Este “caldo didático” aparentemente incoerente, pretendia cumprir um objetivo maior, o de procurar compreender a percepção dos alunos acerca do que é, ou não, “facto” e “ficção”. Toda a aula centrou-se, assim, na leitura e análise da narrativa intercalada por um conjunto diversificado de documentos complementares que permitiam a construção do conhecimento histórico de forma gradual e consistente. As diversas tarefas propostas constituiriam momentos decisivos da aula, onde a narrativa ia sendo desconstruída e discutida a partir da confrontação com diferentes documentos.

²⁶ Optou-se por elaborar um roteiro didático (cf. Anexos 13 e 14) que acabou por ser construído pelos alunos como proposta de trabalho de casa e que foi corrigido na aula seguinte, como forma de revisão e consolidação dos conteúdos lecionados.

Por outro lado, estes momentos permitiriam despoletar a reflexão, o debate e a sistematização das conclusões mais relevantes para cada etapa da aula. A aparente simplicidade da estrutura desta aula escondia uma teia didática bem mais complexa e, isso, decididamente poderia vir a constituir uma ameaça para a eficácia da mesma.

A apreciação global do processo de ensino e aprendizagem que faço é positiva. No entanto, é importante referir que dada a complexidade da intervenção houve necessidade de estender a sua operacionalização a mais uma aula de noventa minutos, dado que apenas um bloco revelou-se manifestamente insuficiente. Assim, considero que o processo de ensino e aprendizagem foi positivo, destacando-se os seguintes aspetos:

- a) qualidade e eficácia das leituras expressivas dos “narradores” escolhidos para o efeito;
- b) rigor e cuidado na clarificação de conceitos, termos e factos sobre a temática em estudo;
- c) nível elevado das análises e da participação demonstrada por um número muito significativo de alunos;
- d) capacidade do professor em responder às questões colocadas pelos alunos;
- e) rigor científico demonstrado em todas as fases do processo de planificação e operacionalização do mesmo;
- f) adequação dos documentos e recursos mobilizados para a construção do guião pedagógico “Aqui nasce Portugal!”, resultado de uma seleção criteriosa dos documentos e de um trabalho de pesquisa exaustivo;
- g) envolvimento e interesse demonstrado pelos alunos pelas tarefas propostas e pela temática em estudo;
- h) colaboração estreita e discussão profícua em todas as fases do processo de conceção e planificação da aula entre o professor estagiário e a orientadora cooperante.

Contudo, a opção de misturar a narrativa histórica e a narrativa ficcional revelou-se um problema. Tratar factos históricos e ficção não clarificando o “estatuto” da informação pode gerar dúvidas nos alunos, levando-os a classificar ficção como verdade histórica e factos históricos como ficção e isto deve ser evitado a todo o custo. Esta situação teria sido evitada se no início da aula, tivesse explicado a natureza do texto, as características do mesmo, a obra de onde foi retirado e o seu autor;

No sentido de aferir melhor as aprendizagens realizadas pelos alunos, foi feita uma avaliação (cf. Anexo 16) das respostas ao “*Guião Pedagógico – Aqui nasce Portugal!*” da qual se conclui que:

- apenas 8 % dos alunos (2 num total de 25) não conseguiram um desempenho positivo na resolução da proposta de trabalho;
- 88 % dos alunos (22 num total de 25) obtiveram uma classificação superior a 70%;
- A grande maioria dos alunos conseguiu responder correctamente à generalidade das questões colocadas no guião;
- As questões em que os alunos demonstraram mais dificuldades e um desempenho menos satisfatório foram as questões 2.3. – *Que condições impôs o rei D. Afonso VI ao conde D. Henrique?*; 5.1. – *Como explicas o descontentamento dos nobres portugalenses com a atuação de D. Teresa?*; 6.2 – *Quem eram os cavaleiros templários?*; 6.5 – *Que relação podes estabelecer entre o documento 12 e o documento 13?*; 7.1 – *Localiza no mapa o concelho de Guimarães*; 7.3. – *Por que razão se afirma que Portugal nasceu em Portugal?*

Deste modo podemos fazer um balanço positivo sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e a eficácia desta intervenção educativa.

De seguida, à semelhança do que fizemos nas intervenções educativas anteriores, apresentamos a nossa auto-avaliação desta intervenção:

Parâmetros (I – INSUFICIENTE; S – SUFICIENTE; B – BOM; MB – MUITO BOM)	I	S	B	MB
1. Cumprimento do <i>Plano de Aula</i> (houve a necessidade de concluir o plano na aula seguinte, uma vez que a resolução do Guião Pedagógico exigiu dois blocos de noventa minutos)	X			
2. Adequação e eficácia da “ <i>motivação</i> ” apresentada			X	
3. Adequação da “ <i>situação-problema</i> ” apresentada			X	
4. Adequação e eficácia dos recursos didáticos utilizados			X	
5. Adequação e eficácia das estratégias/opções didáticas utilizadas				X
6. Adequação e concretização das questões orientadoras			X	
7. Grau de clareza e de rigor dos conceitos estruturantes			X	
8. Rigor científico demonstrado no processo de ensino e aprendizagem			X	
9. Qualidade e diversidade das fontes de informação consultadas na preparação da aula				X
10. Qualidade da comunicação em sala de aula			X	
11. Capacidade de responder às dúvidas e questões colocadas pelos alunos			X	
12. Envolvimento, motivação e nível de participação demonstrada pelos alunos				X
13. Cumprimento das regras de comportamento em sala de aula				X

Quadro 3.9. Auto-Avaliação da Intervenção Educativa n.º 5

3.3. Concepções dos alunos acerca da aprendizagem da História a partir dos mitos e das lendas.

Depois de termos aplicado e apresentado um conjunto de intervenções educativas estruturadas a partir de narrativas com uma dimensão ficcional (como é o caso dos mitos e das lendas), em contextos muito diversos e com abordagens muito distintas, decidimos aplicar um questionário (cf. Anexo 17) aos alunos do sétimo ano, turma C, no final do ano letivo, de forma a tentar conhecer as suas concepções acerca da aprendizagem da História a partir dos mitos e das lendas.

Na primeira parte do questionário, procuramos perceber o posicionamento dos alunos face à veracidade/ falsidade de um conjunto de episódios, situações, personagens e acontecimentos de fundo ficcional, abordados nas cinco intervenções educativas anteriormente apresentadas, pedindo-lhes que assinalassem uma de três opções: “*Não acredito*”; “*Tenho dificuldade em acreditar*”; “*Acredito plenamente*”. A partir da análise das suas respostas (Quadro 3.9) podemos formular as seguintes considerações:

- A maioria dos alunos afirma *acreditar plenamente* na generalidade dos acontecimentos/ personagens enunciados;
- Entre os acontecimentos/ personagens que os alunos manifestam mais dúvidas em acreditar estão as “1.1.Histórias dos deuses do Antigo Egito”; a “2.2. Abertura e travessia do Mar Vermelho pelos Hebreus conduzidos pelo profeta Moisés”; várias mitos gregos, como “3.3. A descida de Orfeu aos infernos para resgatar a sua amada Eurídice”; “3.4. “Prometeu e a Caixa de Pandora”; 3.5. “Perseu e a morte de Medusa”; 3.6. “Teseu e o Labirinto do Minotauro”; e os episódios 5.1. e 5.2. relativo à fundação da nacionalidade e independência do Resumo de Portugal.
- uma constatação muito interessante é o facto de os alunos percecionarem de forma muito distinta os mitos e lendas do Antigo Egito e da Grécia Antiga, manifestando *não acreditarem* ou *terem dificuldades em acreditar* neles, e os mitos e lendas relacionadas com a civilização hebraica e, particularmente, o cristianismo, onde a sua concepção é substancialmente diferente, na medida em que a grande maioria dos alunos afirma *acreditar neles plenamente*. Estamos convictos de que tal se fica a dever à influência da educação religiosa que a maioria dos alunos recebe na catequese e na disciplina de Educação Moral e Religiosa, assim como, à nossa matriz cristã e às celebrações religiosas em que

os alunos participam, como o baptismo, a comunhão, as missas, as procissões, o Natal, a Páscoa, os feriados religiosos, para citar os mais relevantes. Parece, pois, existir uma tendência para acreditar com mais facilidade nas histórias de âmbito religioso, do que nas histórias mitológicas. Note-se que apenas um aluno afirma não acreditar nas histórias do tema do Cristianismo.

- Um outro aspeto que nos parece relevante destacar é o facto de os alunos fazerem distinção entre deuses e episódios da mitologia grega, afirmando *acreditarem plenamente* nas aventuras de *Ulisses*, no *Cavalo de Tróia*, em *Aquiles* e a *guerra de Tróia* e *terem dificuldade em acreditar* ou *não acreditarem* em *Orfeu e Eurídice*, *Prometeu* e a *Caixa de Pandora*, *Perseu* e a *Medusa*, ou *Teseu* e o *Labirinto do Minotauro*. Acreditamos que na origem destas diferenças podem estar a maior divulgação das histórias de Ulisses e Aquiles, através da literatura infanto-juvenil e do cinema, o que faz estas personagens e histórias estejam mais próximas dos alunos e com as quais se identificam mais.

- Os episódios que suscitaram menor consenso entre os alunos foram os relativos à fundação da nacionalidade e independência do reino de Portugal. Verifica-se, aqui, que os alunos da turma hesitam entre a crença e a descrença nesses episódios (com exceção do episódio 5.4.), revelando alguma dificuldade em distinguir factos históricos, de episódios ficcionais.

Numa tentativa de procurarmos compreender as razões que explicam o facto de alguns alunos afirmarem *acreditarem plenamente* em todos (ou quase) todos estes episódios pedimos que justificassem a sua opinião. Assim entre as justificações apontadas, transcrevemos as seguintes:

“As razões que me levam a acreditar em quase todos os episódios estudados nestas aulas de História são o facto de existirem factos que me levaram a acreditar nestas histórias e porque tenho fé na minha religião”.

“As razões que me levam a acreditar nestes episódios é por acreditar em Deus, acredito no Cristianismo e na crucificação de Jesus e nas guerras que houve na Grécia e na independência do reino de Portugal”.

“Porque acredito no passado e principalmente em Jesus Cristo e no que ele fez durante a sua vida na Terra”.

“Acredito plenamente porque sou cristã e para mim cristo é “o salvador”. Também acredito porque D. Afonso Henriques fez muitas coisas para que o condado Portucalense crescesse”.

Daqui se infere a importância da formação religiosa na forma como os alunos percebem estes episódios e personagens, facto que não deve ser ignorado pelo professor quando aborda estes temas.

Pedimos, também, aos alunos que escolhessem um episódio em que não acreditassem e justificassem a sua opinião. Seleccionamos algumas respostas que nos parecem paradigmáticas:

“O episódio em que Moisés abriu o Mar Vermelho para que os hebreus passassem para a outra margem, pois é impossível abrir um mar.”

“Tenho dificuldade em acreditar que Orfeu desceu aos infernos, porque não sei se existe o inferno.”

“A descida de Orfeu aos Infernos para resgatar a sua amada Eurídice. Duvido que algo tenha acontecido (duvido que exista inferno), pois nunca o esforço humano venceu a morte e nunca conseguirá”.

“Prometeu e a Caixa de Pandora”, como é que uma simples caixa consegue guardar todos os males do mundo e isso é quase impossível, pois existem sítios que nós nem sonhamos que existe maldade.”

“Tenho dificuldade em acreditar no Cavalo de Tróia, porque o cavalo teria de ser gigantesco e Tróia teria notado a armadilha que a Grécia supostamente preparou”.

“Eu dou como exemplo o episódio da travessia do Mar Vermelho. Só porque existem filmes, livros e jogos não podemos acreditar nessas histórias, senão quem nos garante que daqui a mil anos, as pessoas não acreditarão que o Harry Potter existiu.”

Quando questionados acerca do que seria necessário para que passassem a acreditar nesse episódio, os alunos apontam os seguintes aspectos: *“ver ao vivo”; “viajar numa máquina do tempo”, “provas”; “testemunhos reais”; “nada, porque eu continuarei a não acreditar que isso foi possível”; “encontrar vestígios, por exemplo, corpos, ou destroços”.*

DURANTE ESTE ANO LETIVO MUITOS FORAM OS ACONTECIMENTOS E PERSONALIDADES QUE ESTUDASTE NAS AULAS DE HISTÓRIA. ACREDITAS NA VERACIDADE DESSES ACONTECIMENTOS/ PERSONALIDADES?		NA	TDA	AP
1. ANTIGO EGITO	1.1. Histórias dos deuses do Antigo Egito.	8 (36%)	11 (50%)	3 (14%)
2. CIVILIZAÇÃO HEBRAICA	2.1. Aliança de Deus com Abraão.	3 (14%)	6 (27%)	13 (59%)
	2.2. Abertura e travessia do Mar Vermelho pelos Hebreus conduzidos pelo profeta Moisés.	10 (45%)	5 (23%)	7 (32%)
	2.3. Entrega das "Tábuas da Lei"/ "Dez Mandamentos" por Deus a Moisés no Monte Sinai.	4 (18%)	6 (27%)	12 (55%)
	2.4. Vinda de "O Messias" para libertar os hebreus da opressão e da perseguição de que eram vítimas.	2 (9%)	5 (23%)	15 (68%)
	2.5. Eleição dos Hebreus, feita por Deus, como o "povo eleito" para espalhar a sua mensagem.	2 (9%)	8 (36%)	12 (55%)
3. GRÉCIA ANTIGA	3.1. Ulisses, o Cavalo de Tróia e a tomada da cidade de Tróia pelos Gregos.	2 (9%)	5 (23%)	15 (68%)
	3.2. Aquiles e a guerra de Tróia.	3 (14%)	5 (23%)	14 (64%)
	3.3. A descida de Orfeu aos infernos para resgatar a sua amada Eurídice.	11 (50%)	7 (32%)	4 (18%)
	3.4. Prometeu e a Caixa de Pandora.	5 (23%)	12 (55%)	5 (23%)
	3.5. Perseu e a morte de Medusa.	6 (27%)	13 (59%)	3 (14%)
	3.6. Teseu e o Labirinto do Minotauro.	7 (32%)	12 (55%)	3 (14%)
4. ORIGENS DO CRISTIANISMO	4.1. Nascimento de Jesus Cristo "O Messias" na cidade de Belém.	1 (5%)	0	21 (95%)
	4.2. Condenação à morte de Jesus Cristo por Pôncio Pilatos.	1 (5%)	0	21 (95%)
	4.3. Doze apóstolos seguem Cristo e espalham a sua mensagem.	1 (5%)	1 (5%)	20 (90%)
	4.4. Crucificação de Jesus Cristo.	1 (5%)	0	21 (95%)
5. FUNDAÇÃO DA NACIONALIDADE E INDEPENDÊNCIA DO REINO DE PORTUGAL	5.1. A "cura" de D. Afonso Henriques que nasce aleijado, incapaz de andar sem auxílio de talas. Egas Moniz procura uma capela subterrada indicada pela Virgem Maria durante um sonho e deixa o pequeno Afonso no altar. Ao fim de duas horas Afonso surge a andar. Estava curado.	5 (23%)	9 (41%)	8 (36%)
	5.2. Aparição de Jesus Cristo na cruz a D. Afonso Henriques na véspera da Batalha de Ourique. O espírito de São Gabriel guia-o à vitória decisiva sobre os Mouros.	5 (23%)	9 (41%)	8 (36%)
	5.3. Aparição do espírito do Conde D. Henrique na madrugada de 24 de Junho de 1128, na véspera da Batalha de S. Mamede, encorajando-o a triunfar no campo de batalha.	6 (27%)	7 (32%)	9 (41%)
	5.4. Auxílio prestado por D. Afonso Henriques ao miúdo porta-estandarte ferido no campo de batalha a quem lhe cortam as mãos e que tenta segurar a bandeira da cruz santa com os dentes, salvando-o de ser esartejado pelo inimigo. No final, Afonso pega na bandeira, sobe o monte, enterra-a no chão e grita «Aqui nasce Portugal!».	1 (5%)	3 (14%)	18 (82%)
NA – Não acredito TDA – Tenho dificuldade em acreditar AP – Acredito plenamente				

Quadro 3.10. Análise do questionário acerca das conceções dos alunos sobre as narrativas ficcionais estudadas nas aulas de História.

Procuramos, também, compreender se os alunos consideram importante o estudo de mitos e de lendas nas aulas de história e os resultados foram os seguintes (Gráfico 3.2.):



Gráfico 3.2. Opinião dos alunos sobre a importância do estudo de mitos e lendas nas aulas de História

De seguida, pedimos aos alunos que justificassem a sua opinião (Quadro 3.11.), escolhendo duas de cinco opções, podendo indicar outras razões.

CONSIDERAS QUE FOI IMPORTANTE O ESTUDO DE MITOS E LENDAS NAS AULAS DE HISTÓRIA?	
<u>SIM, PORQUE:</u>	
10.1.1. foram histórias/ personagens bonitas e “mágicas”.	0
10.1.2. despertaram interesse e motivaram a estar mais atento nessas aulas.	16 (72,7%)
10.1.3 levaram a querer saber mais sobre elas e a fazer pesquisas fora das aulas.	6 (27,3%)
10.1.4. foram importantes para compreender as culturas e as mentalidades dos povos ao longo dos tempos.	14 (63,6%)
10.1.5. Outras razões.	2 (9,1%)
<u>NÃO, PORQUE:</u>	
11.1.1. foram histórias/ personagens “chatas” e cansativas.	1 (4,5%)
11.1.2. não despertaram interesse e contribuíram para que estivesse estado mais desatento nessas aulas.	0
11.1.3. podem ser falsas/ inventadas, por isso não deveria ter perdido tempo a estudá-las.	3 (13,6%)
11.1.4. são confusas e dificultaram a minha compreensão dos conteúdos programáticos.	2 (9,1%)
11.1.5. Outras razões.	0

Quadro 3.11. Opinião dos alunos sobre as razões que justificam a importância (ou não) do estudo de mitos e lendas nas aulas de História.

Como podemos verificar pela análise do Gráfico 3.2. e do Quadro 3.11., a grande maioria dos alunos (86,4%) considera importante o estudo da História a partir de mitos e de lendas, apresentando como principais razões o facto de contribuírem para despertar o seu interesse e motivarem a estar mais atentos nas aulas (72,7%) e por serem importantes para a compreensão das culturas e mentalidades dos povos ao longo dos

tempos (63,6%). Dois alunos indicaram a opção “*outras razões*”, referindo que os mitos e as lendas ajudam a despertar a imaginação dos alunos.

Entre os alunos que responderam “não”, cinco alunos (13,6%), as duas razões mais apontadas foram: *o facto de as histórias poderem ser falsas/ inventadas, pelo que não se deveria ter perdido tempo a estudá-las; e serem confusas e dificultarem a sua compreensão dos conteúdos programáticos.*

Conclusão

“Morrem as gerações, morrem os impérios. Só o mito não morre.”

Manuel Cândido Pimentel (2008)

Contar uma história está na natureza dos homens. Desde os tempos mais recuados da nossa história que as comunidades humanas aprenderam valor e a importância de “passar o testemunho” de geração em geração. Talvez para isso tenham inventado a História, para passar esse testemunho. Ignorar esta função da História é negar a própria História. Contudo, como vimos, nem sempre os historiadores aceitaram bem esta “vocação de contadores de histórias” e a relação desta disciplina com as narrativas ficcionais está marcada por encontros e desencontros que vão acontecendo ao sabor do debate epistemológico.

São cada vez mais aqueles que defendem a importância de um *regresso à narrativa*, reconhecendo a importância que ela pode ter na construção e divulgação do conhecimento histórico. Este relatório traduz a vontade de demonstrar o valor das narrativas ficcionais, de que os mitos e as lendas são excepcionais exemplos, no processo de ensino e aprendizagem da História. Embora reconheçamos as suas limitações ao nível da representação do real, estas narrativas (orais e/ou escritas) são poderosos instrumentos que nos possibilitam criar as nossas próprias representações do tempo histórico. Acreditamos que os professores de História têm, neste processo, uma responsabilidade especial que advém da nossa profunda convicção de que somos “construtores de imaginários”. Esta é a razão que nos leva a fazer a apologia de uma pedagogia do imaginário.

Procuramos neste relatório deixar algumas pistas e sugestões metodológicas para a utilização destas narrativas em contexto de sala de aula, através da apresentação de cinco intervenções educativas distintas que exploram de forma mais ou menos criativa alguns dos mitos e das lendas que se escondem timidamente nos nossos programas de História do Ensino Básico.

Tudo fizemos para que as planificações e as estratégias utilizadas nas nossas aulas de regência respeitassem as orientações curriculares consagradas nos programas do Ministério da Educação em relação à disciplina de História. Penso que fomos bem sucedidos. Desde logo porque houve a preocupação de colocar sempre o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, respondendo às exigências de uma conceção construtivista da educação. Por outro lado, a diversidade de estratégias de aprendizagem

utilizadas, combinadas com a seleção criteriosa de um conjunto de recursos didáticos ajustados às características dos alunos e às temáticas abordadas, permitiu criar as condições para que os alunos realizassem aprendizagens significativas. A título de exemplo, gostaríamos de destacar a utilização dos «Roteiros Didáticos» que vieram a revelar-se de uma grande utilidade, na medida em que permitiram sistematizar os conceitos, factos históricos, espaços, datas e personalidades mais relevantes de um determinado núcleo temático; orientar o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas fases: planificação, operacionalização e avaliação e garantir um elo agregador para as diversas estratégias de aprendizagem e momentos didáticos das aulas.

Ainda assim, reconhecemos que os condicionalismos de horário e de tempo com que nos debatemos, associados ao facto de nos encontrarmos num contexto de prática de ensino supervisionada em que temos que atender a um conjunto muito largo de orientações de trabalho, não nos permitiu explorar como devíamos algumas das linhas de investigação que se foram abrindo. Gostaríamos de ter tido oportunidade para aplicar algumas destas estratégias na turma do ensino secundário para tentar compreender se as concepções dos alunos diferem com a idade. Gostaríamos, também, de ter desenvolvido um trabalho de pesquisa com os alunos sobre os mitos e as lendas locais, de forma a trabalhar outras escalas de análise e outras aptidões e competências.

É nossa convicção que os mitos e as lendas podem ser excelentes recursos didáticos e preciosas fontes de informação histórica a serem utilizados nas nossas aulas, afastando-as do “nada” e aproximando-as do “tudo” como escreveu Pessoa.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, Fanny (2003), *Por uma arte de contar histórias*. [Internet]. Disponível em <http://www.alemdasformulas.com/2011/06/por-uma-arte-de-contar-historias-por.html> [Consultado a 8 de Agosto de 2013]
- Armstrong, Karen (2006), *Uma Pequena História do Mito*. Lisboa: Editorial Teorema (ed. original 2005).
- Barata, Maria (1990), *Mito, Política e Sociedade (O Caso Português)*. Dissertação de Mestrado em Filosofia Social e Política. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 193 pp.
- Barca, Isabel; Gago, Marília (s/data), *Usos da Narrativa em História*. [Internet]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>, [consultado a 3 de Agosto de 2013]
- Barthes, Roland (1997), *Mitologias*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1957).
- Bonifácio, M. Fátima (1993), *O abençoado retorno da velha história*, in *Análise Social*, vol. XXVIII (122), 3.º.
- Burkert, Walter (1991), *Mito e Mitologia*. Lisboa: Edições 70.
- Caillois, Roger (1980), *O Mito e o Homem*. Póvoa do Varzim: Edições 70 (ed. original 1938).
- Casimiro, Mário (1999), *Imaginar a Prova*, in *Do Mundo da Imaginação à Imaginação do Mundo*. Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 121-125.
- Cury, Augusto (2005), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- DGEBS – DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991), *Programa de História. Plano de organização do ensino-aprendizagem: Ensino Básico - 3º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- DES – Departamento do Ensino Secundário (2002), *Programa de História A – 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário
- Durand, Gilbert (1982), *Mito, Símbolo e Mitodologia*. Porto: Editorial Presença.
- Egan, K. (1994), *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, S. L.
- Eliade, Mircea (1986), *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1063).
- Eliade, Mircea (1999), *O Mito do Eterno Retorno*. Lisboa: Edições 70.
- Felgueiras, Margarida (1994), *Pensar a História Repensar o seu Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Joaquim (2012), *História Prodigiosa de Portugal – Mitos e Maravilhas*. Vila do Conde: Quidnovi.
- Francelim, Sérgio (2009), *A Mitologia Portuguesa – Segundo a história iniciática de Portugal*. Parede: Ministério dos Livros.

- Franco, José E. (2000), *O Mito de Portugal*. Lisboa: Roma Editora e Fundação Maria Manuela e Vasco de Albuquerque D'Orey.
- Freitas, Maria; Solé, Maria (2003), *O uso da narrativa nos Estudos Sociais*, In Revista Galeo-Portuguesa de Psicología e Educación, N.º 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 216-229.
- Guirand, Félix (2006), *História das Mitologias*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1996).
- Georges, Jean (1991), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Belgique: Casterman.
- Lemos, Emília (2011), *Um Herói, Amores e Milagres – uma história de identidade nas Lendas de D. Afonso Henriques*. Rio Tinto: Mosaico de Palavras Editora.
- Lourenço, Eduardo (1988), *O Labirinto da Saudade*, 3.ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote (ed. original 1978).
- Machado, José L. (1999), *O Mito de Viriato na Literatura Portuguesa*. Braga: Edição de Autor.
- Magalhães, A. M.ª; Alçada, I. (1990), *Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo*, in Revista ICALP, vol. 20 e 21, Julho – Outubro, pp. 111-123.
- Malrieu, Philippe (1996), *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marinho, Bruno (2011), *Mito e História entre os gregos antigos: aspetos sobre a questão na obra de Paul Veyne*. [Internet]. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br/edicao12abril2011/mitohistgregantigos.pdf> [consultado a 21 de Junho de 2013]
- Matos, Sérgio (1990), *História, Mitologia e Imaginário Nacional*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mattoso, José (1997), “A Escrita da História”. Lisboa: Editorial Estampa (ed. original, 1988).
- Otte, M. W.; Kovács, A. (s/data), *A Magia de Contar Histórias*, [Internet]. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf> [consultado 8 de Agosto de 2013]
- Pesavento, Sandra (2000), *Fronteiras da Ficção. Diálogos da História com a Literatura*. Revista de História das Ideias. Volume 21. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 33-57.
- Postic, Marcel (1992), *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, António (1999), *História: a Memória do Imaginário*, In Do Mundo da Imaginação à Imaginação do Mundo. Lisboa: Fim de Século Edições, pp. 121-125.
- Santos, Pedro (2011), *Heróis da História de Portugal como nunca foram contados*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Strauss, Claude L. (1981), *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70 (ed. original, 1978).